

**Humboldt-Universität zu Berlin**  
Sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät  
Institut für deutsche Sprache und Linguistik

**Zu Diskursen über Mehrsprachigkeit mit einem  
Fokus auf den (möglichen) Umgang mit sprachlicher  
Diversität im Raum Schule unter Einbezug eines  
Fallbeispiels aus Berlin-Neukölln**

**Discourses on multilingualism. School policies and  
(possible) practices with reference to a case-study  
from Berlin-Neukölln.**

Masterarbeit  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Arts (M.A.)  
im Fach Deutsch als Fremdsprache

eingereicht von  
**Annika Labrenz**

Wissenschaftliche Betreuerin:  
**Prof. Dr. Nicole Schumacher**  
Zweitgutachterin:  
**Ph.D. Carol Pfaff**

Berlin, den 22.02.2019

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b><i>The big picture</i>: Diskurse über Mehrsprachigkeit</b>	<b>3</b>
2.1	Der monolinguale Standard als Norm...	4
2.1.1	...im wissenschaftlichen Diskurs	6
2.1.2	... im öffentlichen Diskurs	7
2.1.3	Dialekte/Sprachen	9
2.1.4	Der Mythos 'Halbsprachigkeit'	10
2.2	Zugänge zu Mehrsprachigkeit	12
2.2.1	Heteroglossie	13
2.2.2	Heteroglossische Mehrsprachigkeitsansätze	14
2.3	Synthese	19
<b>3</b>	<b><i>Zooming in</i>: Ressourcenorientierung im Raum Schule</b>	<b>20</b>
3.1	Sprachpolitische Ebene	21
3.1.1	„Language as resource orientation“	21
3.1.2	Mehrsprachigkeit als Marktwert	23
3.1.3	Sprach- bzw. bildungspolitische Situation in Berlin	24
3.2	<i>(Critical) Language Awareness</i> auf Meso- und Mikroebene	29
3.2.1	Was und warum?	30
3.2.2	Methoden/Programme auf Mesoebene	33
3.2.3	Methoden/Aktivitäten im Unterricht	35
3.3	Zusammenfassung	39
<b>4</b>	<b><i>Focusing</i>: Fallbeispiel einer Grundschule in Nordneukölln</b>	<b>40</b>
4.1	Die schulische Umgebung: Nordneukölln - ein <i>superdiverser</i> Kiez	40
4.2	Zum methodischen Vorgehen	44
4.3	Institutionelle Rahmenbedingungen der Schule - Mesoebene	45
4.3.1	Kategorienorientierte Darstellung	46
4.3.2	Ergänzende interpretative Darstellung	48
4.4	Umgang mit sprachlicher Diversität auf Mikroebene	50
4.4.1	Aufbau und Entstehungsbedingungen des Fragebogens	50
4.4.2	Quantitative Daten	52
4.4.3	Qualitative Auswertung	54
4.5	Zwischenfazit	60
4.5.1	Methodisch	60
4.5.2	Inhaltlich	60
<b>5</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>61</b>
	<b>Literatur</b>	<b>64</b>

## Abbildungsverzeichnis

1	Perspektiven auf Mehrsprachigkeit . . . . .	25
2	Index für Soziale Ungleichheit 2010 . . . . .	43
3	Index für Soziale Ungleichheit 2017 . . . . .	43
4	'Herkunftsländer' . . . . .	47
5	F11: Vertretene Sprachen . . . . .	53
6	F12/14: Einbezug und Nutzung der Sprachen . . . . .	53

## Abkürzungsverzeichnis

**ALA**    *Association for Language Awareness*

**BIM**    Berliner Institut für Migrationsforschung

**CLA**    *Critical Language Awareness*

**CLIL**    *Content Integrated Language Learning*

**FB**    Fragebogen

**ECML**    *European Council for Modern Languages*

**EU**    Europäische Union

**L1**    Erstsprache

**LA**    *Language Awareness*

**LL**    Linguistic Landscape

**m.E.**    meines Erachtens

**ndH**    nicht deutscher Herkunftssprache

**SLA**    *Second Language Acquisition*

**SuS**    Schülerinnen, Schüler und weitere Geschlechteridentitäten

# 1 Einleitung

Die Mehrheit der Menschheit ist mehrsprachig und somit stellt Mehrsprachigkeit den Normalfall dar. Diese Tatsache wird in sehr vielen sprachwissenschaftlichen Beiträgen der letzten Jahrzehnte betont. Ursprünglich jedoch wurde in der Sprachwissenschaft von monolingualen Sprachsystemen ausgegangen und die Mehrsprachigkeitsforschung etablierte sich als spezielles Feld innerhalb der Sprachwissenschaft. Einzelne Sprachen, meist in einer standardsprachlichen Ausprägung, standen im Mittelpunkt der Forschung. Bis heute ist dieser monolinguale Bias auch in der Sprachwissenschaft nicht gänzlich verschwunden. Allerdings gerät dieser durch die weiterhin wachsende Bedeutung von Mehrsprachigkeit durch zunehmende Mobilität in einer globalisierten Welt mit superdiversen urbanen Zentren und die u.a. dadurch komplexer gewordenen Kontexte des Sprachkontakts auf individueller und gesellschaftlicher Ebene immer stärker in den Fokus. Trotz ihres Objektivitätsanspruchs ist auch die (Sprach)Wissenschaft nicht frei von diskursiven Implikationen<sup>1</sup>. Soziolinguistische Zugänge zu Mehrsprachigkeit, die dies berücksichtigen, werden in Abschnitt 2.2.2 vorgestellt.

Im öffentlichen und (bildungs)politischen Diskurs können unterschiedliche Bewertungen von Mehrsprachigkeit ausgemacht werden, je nachdem wie prestigeträchtig die involvierten Sprachen sind. Während es ein ausgeschriebenes europäisches Ziel ist, dass jede\*r EU-Bürger\*in mindestens zwei weitere Sprachen neben seiner Erstsprache (L1) sprechen soll<sup>2</sup>, wobei sich die schulischen Angebote aber größtenteils auf prestigeträchtige Sprachen beschränken, wird die Mehrsprachigkeit bei Involvierung weniger prestigeträchtiger Sprachen oft als Problem für den Erwerb des Deutschen dargestellt. Dies macht sich besonders im schulischen Kontext bemerkbar. Immer wieder nehmen Lehrende eine defizitäre Perspektive auf Mehrsprachigkeit ein, sind nicht-prestigeträchtige Sprachen involviert, was zu einer Benachteiligung mehrsprachiger Schüler\*innen führen kann (vgl. Zur Nieden und Karakayali 2016, S. 92, Gagarina und Skerra 2016, S. 286, Tracy 2008, S. 9). Diskurse über Mehrsprachigkeit in verschiedenen Bereichen wie der Sprachwissenschaft und -didaktik, der Gesellschaft und der (Bildungs)Politik sind nicht getrennt voneinander, sondern beeinflussen sich gegenseitig. So sind der Raum Schule und die Handlungsbedingungen von Lehrenden eingebettet in diesen diskursiven Rahmen. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die schulische

---

<sup>1</sup>In anderen Disziplinen wie den *Gender Studies*, in Postkolonialen Theorien (z.B. Spivak 1995) und in Ansätzen wie dem *Identity Approach* (Norton und McKinney 2011) ist es usus die Objektivität von Wissenschaft in Frage zu stellen.

<sup>2</sup>[https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism\\_de](https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de)

Praxis. Daher wird in dieser Arbeit versucht zunächst diesen größeren Rahmen aufzumachen (Kapitel 2).

### **Aufbau**

Es wird in einem ersten Schritt der Frage nachgegangen, warum sich trotz der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit den Normalfall darstellt, immer wieder eine defizitäre Perspektive auf Mehrsprachigkeit bei Involvierung nicht prestigeträchtiger Sprachen zeigt. Dazu wird der Beitrag der Linguistik zur Setzung einer monolingualen Standardnorm betrachtet und dessen Auswirkungen auf den öffentlichen Diskurs beleuchtet (2.1). In einem weiteren Schritt werden Auswege aus einer Defizitperspektive zunächst auf sprachwissenschaftlicher Ebene in Form von heteroglossischen Mehrsprachigkeitsansätzen aufgezeigt (2.2). Kapitel 3 zoomt in den Raum Schule, wobei der Schwerpunkt auf Möglichkeiten einer ressourcenorientierten Praxis liegt. Es werden zunächst bildungspolitische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit betrachtet (3.1), um vor diesem Hintergrund die bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Berlin zu skizzieren (3.1.3). Anschließend werden Möglichkeiten für den Einbezug von sprachlicher Diversität im Raum Schule dargelegt. Dabei wird *Critical Language Awareness* (CLA) eine große Rolle spielen (3.2). In Abschnitt 3.2.2 und 3.2.3 werden erstens konkrete Programme und Aktivitäten vorgestellt, die darauf abzielen einerseits bei Lehrenden eine größere CLA zu erreichen und zweitens Projekte und Aktivitäten, in denen die sprachliche Realität von Kindern und Jugendlichen als Ressource begriffen und genutzt wird. Anhand eines Fallbeispiels einer Neuköllner Grundschule mit einer sprachlich diversen Schülerschaft wird im Anschluss der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Raum Schule exemplarisch betrachtet (Kapitel 4). Im Folgenden werden einzelne Begriffe in ihrer Verwendungsweise in dieser Arbeit dargelegt.

### **Terminologie**

Während sprachliche Diversität jegliche Variation im Sprachgebrauch umfasst und somit Dialekte, verschiedene Sprachen, soziolinguistische Stratifizierung und geschriebene vs. gesprochene Sprache einschließt (vgl. Wiese, Mayr et al. 2017, S. 212), wird unter Mehrsprachigkeit weitläufig die (wie auch immer ausgeprägte) Beherrschung verschiedener Sprachen verstanden. Auch wenn ich mich in dieser Arbeit vorwiegend auf Mehrsprachigkeit in diesem Sinne beziehe, ist Variation im Allgemeinen doch immer mitgedacht. So schließt ein auf sprachliche Ressourcen bezogenes Verständnis von Mehrsprachigkeit, wie in 2.2.2 zu

sehen sein wird, dialektale, soziolektale und registerspezifische Variation genauso mit ein wie verschiedene Sprachen. Eine Unterscheidung zwischen Zweisprachig- und Mehrsprachigkeit wird dadurch obsolet. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit<sup>3</sup> und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit werden in dieser Arbeit weitestgehend synonym verwendet. Beide Begriffe bezeichnen die Mehrsprachigkeit von Menschen, die in ihrer Familie eine andere Sprache bzw. andere Sprachen sprechen als die Mehrheitssprache und können in Abgrenzung zu einer Mehrsprachigkeit, die z.B. durch bilinguale Schulbildung angeeignet wurde, verstanden werden. Während ersterer stärker die aktuelle Lebenswelt fokussiert, referiert letzterer stärker auf die Ursache für Mehrsprachigkeit, also eine in der Vergangenheit liegende Migration (der eigenen oder der Familie). Diese Sprecher\*innen werden auch als *heritage speaker* bezeichnet (z.B. bei Montrul 2016). Eine Besonderheit im Erwerbsverlauf von *heritage speakern* ist, dass die in der Familie gesprochene(n) Sprache(n) als Erstsprache(n) erworben werden und die Mehrheitssprache durch Schuleintritt in der Regel an Dominanz gewinnt. In der deutschsprachigen Fachliteratur und auch im Schulkontext ist in diesem Zusammenhang oft von Herkunftssprachen die Rede. Dieser Begriff impliziert, dass die in der Familie gesprochene(n) Sprache(n) der Herkunft der Kinder entsprechen, sie also nicht deutscher Herkunft sind, was aber in vielen Fällen (z.B. der 2. und 3. Generation) nicht zutrifft. Durch den starken Bezug dieser Arbeit auf Diskurse ergibt sich die Notwendigkeit einige Begrifflichkeiten einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Aus Mangel an Alternativen und/oder um Missverständnisse zu vermeiden, werden diese Begriffe teilweise trotzdem verwendet. So wird in dieser Arbeit auf den Begriff Herkunftssprache(n) verzichtet, wohl aber auf den Begriff Herkunftssprachenunterricht zurückgegriffen.

## 2 *The big picture*: Diskurse über Mehrsprachigkeit

Im öffentlichen und im wissenschaftlichen Diskurs westlicher Gesellschaften lassen sich mindestens zwei unterschiedliche Gründe für das Interesse an Mehrsprachigkeit identifizieren. Zum einen der Wunsch nach der Ausbildung mehrsprachiger Eliten, die auf europäischer und globaler Ebene in Wirtschaft und Politik agieren können und somit den Erfolg der 'eigenen Nation'<sup>4</sup> garantieren

<sup>3</sup>Zurückgehend auf den Begriff ‚lebensweltliche Zweisprachigkeit‘ bei Gogolin 1988, S. 9

<sup>4</sup>Problematische Begriffe werden in dieser Arbeit durch ‚...‘ gekennzeichnet.

sollen. Zum anderen der Wunsch nach einem besseren Verständnis von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, wobei hierbei wiederum unterschiedliche Diskurse zum Tragen kommen. Zum einen soll dieses Verständnis der effektiveren Integration<sup>5</sup> von Migrant\*innen dienen, nach dem Motto: „Wenn wir Mehrsprachigkeit besser verstehen, können wir den Mehrsprachigen besser helfen, gute monolinguale Standardsprecher\*innen des Deutschen zu werden, wodurch eine erfolgreichere Integration garantiert wird“. Andererseits ist ein Narrativ zu erkennen, das bemüht ist Implikationen ideologischer Verstrickungen von Perspektiven auf Sprache zu identifizieren und dadurch strukturelle Ungerechtigkeiten aufzudecken, die nicht selten zur Benachteiligung migrationsbedingt Mehrsprachiger führt. Das Motto dieses Diskurses lautet in etwa: „Monolinguale Sprachideologien führen zur Reproduktion von sozialen Ungleichheiten. Die Gesellschaft muss sich öffnen und ändern. Nicht die Migrant\*innen stehen in der Bringschuld“. Beide Perspektiven werden im Folgenden eine Rolle spielen. Auf erstere wird in 2.1 eingegangen, indem u.a. Aspekte einer defizitären Sicht auf Mehrsprachigkeit behandelt werden. Dabei wird gezeigt, dass Diskurse über Mehrsprachigkeit in verschiedenen Bereichen, wie der Sprachwissenschaft, der Politik (im Besonderen der Bildungspolitik) und des öffentlichen Diskurses miteinander verknüpft sind, was u.a. sehr gut am Beispiel der Einteilung in Dialekte und Sprachen (2.1.3) und an der sogenannten 'doppelten Halbsprachigkeit' (2.1.4) deutlich gemacht werden kann. In 2.2 werden Zugänge zu Mehrsprachigkeit vorgestellt, die der zweiten Perspektive entsprechen.

## 2.1 Der monolinguale Standard als Norm...

In diesem Abschnitt wird die im heutigen Deutschland vorherrschende monolinguale Standardideologie thematisiert, dessen Aufkommen u.a. mit der Entstehung der Nationalstaaten zusammenhängt. Es soll skizziert werden, dass die Sprachwissenschaft zu ihrer Konsolidierung beigetragen hat. Die ideologische Motiviertheit von linguistischen Kategorien soll angedeutet werden.

Auch noch im 21. Jahrhundert, in einer Zeit, in der durch wachsende Mobilität und durch technologische Neuerungen der Austausch von Menschen über nationale Grenzen hinweg immer leichter und selbstverständlicher geworden ist und nicht zuletzt auch dadurch Mehrsprachigkeit zu einem immer wichtigeren Thema westlicher Gesellschaften geworden ist, wird im Grunde in eben diesen

---

<sup>5</sup>Auf die Problematik des Integrationsbegriff kann in dieser Arbeit nicht eingegangen werden, siehe hierzu Fouroutan 2015

in verschiedensten Bereichen von der Wissenschaft bis zum öffentlichen Diskurs von einem monolingualen Standard als sprachlichem Ideal ausgegangen (vgl. Gal 2006, S. 14). Laut Lüdi 1996 kann dies auf zwei wesentliche Traditionsstränge zurückgeführt werden. Zum einen auf die biblische Legende um den Turmbau zu Babel, nach der Mehrsprachigkeit als Sprachenverwirrung betrachtet wird und zum anderen auf die Entstehung der europäischen Nationalstaaten und der im Zuge dessen entstandenen Vorstellung der Einheit durch Sprache (vgl. Lüdi 1996, S. 233). Diesen Strängen folgend erscheint Einsprachigkeit als „natürlich[er], gottgewollt[er] und/oder politisch legitim[er] Zustand des Menschen“ (Lüdi 1996, S. 233) und Mehrsprachigkeit als problematisch, obwohl tatsächlich die Mehrheit der Menschheit mehrsprachig ist (z.B. Lüdi 1996, S. 234, Grosjean 2010, S. 243, Auer und Wei 2007, S. 1 Klein 2000, 537f.). Die Ideologie einer Einheit durch Sprache führte zu Vereinheitlichungsprozessen von Sprache und zur Durchsetzung eines als legitim geltenden Standards, der als Symbol dieser vermeintlichen Einheit fungierte. Diesem Standardisierungsprozess, der nicht zuletzt von Schulen vorangetrieben wurde, unterlagen sowohl regionale und soziale Varietäten, als auch andere Sprachen, denen der legitime Charakter abgesprochen wurde und welche nunmehr zu Minderheitensprachen wurden. In Frankreich hat diese Vereinheitlichung besonders starke Ausmaße angenommen (z.B. Heller 2007, S. 4, Bourdieu 1982, 119ff). Teil einer Nation zu sein wurde und wird oft damit gleichgesetzt ein *native speaker* der jeweiligen Nationalsprache zu sein (vgl. Auer und Wei 2007, S. 2), was dazu führen kann, dass Sprache genutzt wird, um über Fragen von Zugehörigkeit und Ausschluss zu entscheiden. Bis ins 18./19. Jahrhundert, also bevor diese Vereinheitlichungsbestrebungen ihren Höhepunkt fanden, war im Gegensatz dazu Elite Code-Switching zwischen Französisch, Latein und den lokalen Mundarten weit verbreitet und „[...] partial knowledge of several languages was considered as adequate [...]“ (Moliner und Vogl 2013, S. 423). Ein Beispiel hierfür ist das Lutherische Code-Switching, das Auer 2009 in einer seiner Arbeiten anführt. Zu dieser Zeit wurde nicht nur darüber debattiert, welche Form eine standardisierte Varietät des Deutschen annehmen sollte, sondern auch darüber, ob in bestimmten öffentlichen Kontexten überhaupt Deutsch oder nicht besser Latein oder Französisch genutzt werden sollte (vgl. Stevenson 1993, S. 337). Letztendlich setzte sich jedoch der Herdersche Diskurs - eine Sprache, eine Nation, ein Volk - durch. Sprache und Kultur bildeten nach Herder eine Einheit und determinierten die Identität eines Volkes. Nationen sollten auf solch einer einheitlichen Sprache-Kultur Identität begründet werden (vgl. Blommaert 2011, S. 244). Die deutsche Sprache erfuhr



eine Aufwertung. Mehrsprachige Praktiken wurden von einem monolingualen Sprachgebrauch abgelöst. Dadurch entstand auch eine neue Perspektive auf den Zweitspracherwerb als Mittel zur Kommunikation mit Fremden anstatt mit Sprecher\*innen der eigenen (mehrsprachigen) Gemeinschaft (vgl. Auer und Wei 2007, S. 3). Purismus-Debatten, in denen die Vorstellung von puren, reinen Sprachen vertreten wurde, begleiteten die Entstehung der europäischen Standardsprachen und haben bis heute ihre Auswirkungen. Diese Auswirkungen haben sich z.B. in den heftigen Reaktionen auf die Postulierung von Kiezdeutsch als Dialekt des Deutschen gezeigt (vgl. Wiese 2015, Hüning 2013). Dass Äußerungen über einen angeblichen Sprachverfall durch Kontakt verschiedener Sprachen eine so große Wirkung in der öffentlichen Debatte haben können, zeigt, dass „the normative pattern against which language is discussed continues to be that of ‘pure’, monolingual language.“ (Auer und Wei 2007, S. 3). Die Rolle der Durchsetzung eines normsetzenden Standards gegenüber der existierenden Vielfalt auf einem nationalen Territorium fiel historisch der Schule zu (vgl. Busch 2017, S. 171). Diese normative Macht der Standardsprache bekommen Schüler\*innen bis heute bei Schuleintritt zu spüren, besonders dann, wenn sie in der Familie einen Dialekt oder eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Den sogenannten „monolingualen Habitus<sup>6</sup> der multilingualen Schule“ hat Gogolin bereits 1994 untersucht (Gogolin 1994). Gogolin zeigt in ihrer Doktorarbeit, dass auf Monolingualität ausgerichtete Überzeugungen aus dem 19. Jahrhundert in der Schule fortleben (vgl. Gogolin 1994, S. 4). Die Setzung einer monolingualen Standardnorm und die Kategorie Sprache selbst (wie im Folgenden noch deutlich wird) sind sprachideologisch motiviert. Dies wird im Zusammenhang mit Diskussionen um migrationsbedingte Mehrsprachigkeit besonders deutlich.

### 2.1.1 ...im wissenschaftlichen Diskurs

Dass wissenschaftliche Disziplinen wie die Linguistik und die Anthropologie, die in ihren Anfängen nicht selten von Missionaren ausgeübt wurden, nicht frei von ideologischen Einflüssen sind, zeigte sich besonders deutlich im Zuge des Kolonialismus, der zum Export west-europäischer Sprachideologien und der Vorstellungen von Nationen geführt hat (vgl. Heller 2007, S. 5). Sprache diene in diesem Zusammenhang als Mittel zur Kontrolle und zur Konsolidierung der Macht<sup>7</sup>.

<sup>6</sup>Das Konzept des (sprachlichen) Habitus geht auf Bourdieu zurück und wird als ein „in den Körper eingeschriebenes Produkt von Erfahrungen und Geschichte, als das Körper gewordene Soziale“ (Bourdieu 2005, S. 57), zitiert nach (Busch 2010, S. 60) aufgefasst.

<sup>7</sup>Beispiele, wie eine aktuelle Werbung des Instituts Cervantes Berlin „Lerne Spanisch. Das Original“ zeugen von einem immer noch bestehenden Macht- bzw. Legitimitätsanspruch „der“

Aus der Geschichte wird deutlich, dass Sprache durchaus als Machtinstrument eingesetzt wird. Dies gilt es auch im aktuellen Kontext zu bedenken. Im ersten Teil des 20. Jahrhunderts herrschte auch unter Linguisten eine subtraktive Sicht auf Mehrsprachigkeit vor, d.h. es wurde angenommen, dass sich das Aufwachsen mit mehreren Sprachen negativ auf die kognitive und sprachliche Entwicklung auswirke (vgl. Kupisch und Rothman 2018, S. 565). Seit den 1960er Jahren änderte sich diese Sicht und spätestens seit den 1980er Jahren gewannen holistische Mehrsprachigkeitsansätze (z.B. Grosjean 1982, Cook 1991) an Bedeutung. Trotzdem trifft man im sprachwissenschaftlichen Diskurs bis heute immer wieder auf einen monolingualen Bias, u.a. ein Artefakt der frühen Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. Kupisch und Rothman 2018, S. 566). Ein markantes Beispiel ist die methodologische Praxis sprachliches Material mehrsprachiger Sprecher\*innen mit einer monolingualen Baseline zu vergleichen und Abweichungen als Fehler zu interpretieren. „From this perspective, monolinguals are assumed to be the norm and bilinguals’ performance in tasks and tests are measured as target or non-target-like.“ (Putnam und Sánchez 2013, S. 11). Eine Alternative hierzu stellen Ansätze dar, die nicht-standardsprachliche Phänomene im Sprachgebrauch mehrsprachiger Sprecher\*innen auf Systematizität untersuchen und dabei u.a. registrierte Variation mitberücksichtigen (vgl. z.B. Wiese und Pohle 2016, Wiese, Schroeder et al. 2012). In Abschnitt 2.2 werden Zugänge zu Mehrsprachigkeit betrachtet, die darauf abzielen diesen hier angedeuteten monolingualen Bias in der Sprachwissenschaft zu überwinden und somit einen Ausweg aus einer defizitären Sichtweise aufzeigen.

### 2.1.2 ... im öffentlichen Diskurs

Und es gibt noch eine Gruppe von Kindern, die von Geburt an weniger Chancen auf einen erfolgreichen Bildungsweg haben als mein Sohn. Ihre Eltern können ihnen [...] kein gutes Deutsch als Muttersprache vermitteln - weil sie Türkisch, Arabisch, Russisch oder Polnisch sprechen. (Kretz 2016, S. 34)

Was in diesem Auszug eines Artikels zum Thema Spracherwerb in der Geo 09/2016 (Kretz 2016) zum Ausdruck kommt, ist emblematisch für eine defizitäre Perspektive auf Mehrsprachigkeit, wie sie im öffentlichen Diskurs oft zu finden ist. Es wird ein kausaler Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und

---

spanischen Sprache gegenüber den Varietäten seiner ehemaligen Kolonien und das nach ca. 200 Jahren Unabhängigkeit.

Bildungschancen hergestellt, wobei der Fakt, dass Kinder in der Familie kein Deutsch sprechen als Grund für schlechtere Bildungschancen gesehen wird. Dabei wird nicht das Bildungssystem in Frage gestellt, dass allen Kindern unabhängig von ihren Voraussetzungen gleiche Bildungschancen ermöglichen sollte, wie im Grundgesetz festgelegt ist<sup>8</sup>, sondern fehlende Vermittlungsmöglichkeiten von 'gutem Deutsch' durch das Elternhaus zur Ursache erklärt. Mit 'gutem Deutsch' ist höchstwahrscheinlich ein akzentfreies am monolingualen Standard orientiertes Deutsch gemeint, woraufhin auch der Zusatz „als Muttersprache“ hinweist. Dass in diesem Zuge gerade Türkisch, Arabisch, Russisch und Polnisch genannt werden, und nicht von Englisch, Französisch oder Spanisch die Rede ist, hat den Effekt, dass diese stigmatisierten Sprachen (und damit ihre Sprecher\*innen) als Problem gesehen werden. Im November 2018 griffen einige Berliner Tageszeitungen<sup>9</sup> das Thema von Schüler\*innen sogenannter 'nichtdeutscher Herkunftssprachen' (ndH) in multiethnischen Wohnbezirken mal wieder auf. Schulen, an denen über 90% der Schüler\*innen mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen sind keine Seltenheit und vor allem keine Neuigkeit in Bezirken wie Wedding, Kreuzberg und Neukölln. Und auch das Narrativ ändert sich nicht. Die große Anzahl an ndHs führe zu Integrationsproblemen. Es ist von Brennpunktschulen und Problembezirken die Rede.

The multilingualism of labor migrants, thus, is seen as 'bad' multilingualism and in media, professional and political discourses it is consistently presented as a problem, a threat to social cohesion, an obstacle to full 'integration' of migrants, a barrier upward social mobility and academic achievement [...].“

(Blommeart, 2011, 250f)

Was Blommeart (2011) in diesem Zitat für Belgien feststellt, gilt auch für Deutschland. Die Mehrsprachigkeit von Arbeitsmigrant\*innen und deren Kindern in 2. und 3. Generation, aber auch der vor Krieg Geflüchteten, wird systematisch als Problem dargestellt. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, worum es in den öffentlichen Diskursen tatsächlich geht. Betrachtet man die widersprüchlichen Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeit in Deutschland, ergo Idealisierung im Falle von prestigeträchtigen Sprachen einerseits und Darstellung als

---

<sup>8</sup>GG, Artikel 3 Absatz 3: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat, seiner Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“

<sup>9</sup>z.B. Der Tagesspiegel (Dassler und Vogt 2018)

Hindernis oder gar als überflüssig im Falle nicht-prestigeträchtiger Sprachen andererseits, liegt nahe, dass es vielmehr um andere Dimensionen geht und Sprache nur vorgeschoben wird, um bestimmte Gruppen zu stigmatisieren. Somit würden defizitäre Debatten über Mehrsprachigkeit als „Stellvertreterdebatte [geführt], in denen soziale Konflikte über Sprache ausgetragen werden und Diskurse über Sprache [...] als Ersatz für gesellschaftlich problematisierte oder tabuisierte Konzepte wie Rasse, Volk oder Kultur fungieren.“ (Busch 2017, 114f).

Anhand des Beispiels von Kiezdeutsch lässt sich gut illustrieren wie ein bestimmter Sprachgebrauch zum Anlass genommen wird, um Sprecher\*innen bestimmte Eigenschaften zuzuschreiben und damit einhergehend über Fragen von Zugehörigkeit und Ausschluss zu verhandeln. Wiese (2015) zeigt in einer Analyse von Reaktionen auf die Postulierung von Kiezdeutsch als Dialekt des Deutschen, dass dessen Sprecher\*innen meist damit assoziiert werden, einen geringen sozioökonomischen Status zu haben und außerdem einer allochthonen Gruppe anzugehören und somit nicht dazuzugehören (vgl. Wiese 2015, S.29f). Im Folgenden werden ideologische Implikationen der Kategorien Dialekt und Sprache aufgezeigt.

### 2.1.3 Dialekte/Sprachen

Am Beispiel der Einordnung von Varietäten in Dialekte oder Sprachen kann der „[...]intrinsic link between linguistics as a discipline and the nation states[...]“ (Auer und Wei 2007, S. 2) deutlich gemacht werden. Ein Dialekt wird nach Trudgill (1992) als „a variety which differs grammatically, phonologically and lexically from other varieties, and which is associated with a particular geographical area and/or with a particular social class or status group [...]“ (Trudgill 1992, S. 23) definiert. Seine Definition von Sprache konstatiert, dass Sprache nicht nur ein linguistischer sondern auch ein politischer, kultureller, sozialer und historischer Begriff ist (vgl. Trudgill 1992, S. 43). So werden die skandinavischen Sprachen, obwohl sie sich in Bezug auf Struktur und gegenseitiger Verständlichkeit näherstehen als die Varietäten des Kurdischen, als verschiedene Sprachen wie Schwedisch und Dänisch bezeichnet, die anderen hingegen als Dialekte des Kurdischen. Dies ist nach Jørgensen (2008) auf den Fakt zurückzuführen, dass die Kurden über keinen eigenen Staat verfügen, während Schweden, Dänemark etc. Nationalstaaten bilden. Die Einordnung als Sprache oder Dialekt kann also auch auf die europäische Ideologie von einer Nation, einer Sprache und einem Volk zurückgeführt werden (vgl. Jørgensen 2008, S. 164).

In der Soziolinguistik hat man seit langem aufgegeben „[...] linguistically between what is a language and what is a dialect [...]“ (Jørgensen 2008, S. 164) zu unterscheiden. Ein weiteres Beispiel für die unklare Grenze zwischen Dialekten und Sprachen einerseits und der Involviertheit politischer Faktoren andererseits sind die Varietäten bzw. Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens. Bis zum Zerfall der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien im Jahr 1991 galt Serbokroatisch als gemeinsame Standardsprache für Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Serbien und Montenegro. Nach der Auflösung in einzelne Nationalstaaten wurden neue Sprachbezeichnungen konstitutionell festgeschrieben. Serbokroatisch wurde so durch einen politischen Akt in Kroatisch, Serbisch, Montenegrinisch und Bosnisch fragmentiert (vgl. Gröschel 2009, S. 280). Diese Beispiele zeigen sehr deutlich wie eng die Kategorie Sprache politisch und somit auch ideologisch geprägt ist. Im Folgenden soll am Beispiel des umstrittenen Begriffs 'Halbsprachigkeit' der Einfluss, den die Sprachwissenschaft auf den öffentlichen Diskurs und auf Bildungseinrichtungen haben kann, deutlich gemacht werden.

#### 2.1.4 Der Mythos 'Halbsprachigkeit'

Im Zusammenhang mit dem Schul- bzw. Bildungserfolg von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern kommt der Begriff '*semilingualism*' bzw. 'doppelte Halbsprachigkeit' immer wieder im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs zum Tragen. Auch wenn dem Konzept sprachwissenschaftliche Fundierung fehlt, so entsprang er doch eben dieser und wurde in der Sprachwissenschaft vor allem im Zusammenhang mit sprachlichen Minderheiten und mehrsprachiger Schulbildung (z.B. Cummins 1976) häufig diskutiert. Der Begriff soll eine Situation bezeichnen, in der weder L1 noch L2 'adequat' erworben wurden und somit weder die eine noch die andere Sprache 'richtig' beherrscht wird (vgl. Cummins 1994, S. 3812). Durch Hansegårds Buch *Tvåspråkighet eller halvspråkighet* von 1968 fand der Begriff Eingang in die (linguistische) Diskussion. In diesem Buch wird die sprachliche Situation von Samen und von Finnen aus dem Torneå Tal beschrieben, wobei das schwedische Schulsystem für einen Sprachwechsel von der L1 hin zu Schwedisch verantwortlich gemacht wird (vgl. Hansegård und Lunden 1968, nach Skutnabb-Kangas 1981, S. 250). Paulston (1974) führt den Begriff '*semilingualism*' in den USA ein und macht darauf aufmerksam, dass bereits Bloomfield (1927) mit seiner Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen in Menomini und Englisch von White-Thunder, einem *native american*, das gleiche Phänomen beschreibt, ohne es jedoch zu benennen (vgl. Paulston

1974, nach Skutnabb-Kangas 1981, S. 250). Die meisten der wenigen Versuche einer Definition von *semilingualism* beziehen sich auf Kompetenzen, wenige auf Funktionen. Hansegård bspw. definiert 'doppelte Halbsprachigkeit' als „partial command of Swedish and partial command of the mother tongue“ (Hansegård und Lunden 1968, zitiert nach Skutnabb-Kangas 1981, S. 251). Wird Halbsprachigkeit nach Funktionen definiert, wird bemängelt, dass keine der Sprachen in allen Kontexten beherrscht wird (vgl. Skutnabb-Kangas 1981, S. 252)<sup>10</sup>. Diese und weitere sehr vage Beschreibungen in der Zusammenstellung von Skutnabb-Kangas (1981) deuten darauf hin, dass es keine sprachwissenschaftlich fundierte Definition des Begriffes gibt. Vielmehr betont Skutnabb-Kangas (1981), dass „[...] I do not consider semilingualism to be a linguistic or scientific concept at all. In my view it is a political concept [...]“ (Skutnabb-Kangas 1981, S. 249). So meint auch Cummins, dass „[...] the major causal factors in minority students' underachievement are sociopolitical in nature“ (Cummins 1994, S. 3813). Mit dem Begriff der 'doppelten Halbsprachigkeit' werden die sprachlichen Kompetenzen von Mehrsprachigen aus einer defizitären Perspektive heraus beschrieben, die sich erstens an einer Standard-Norm und zweitens an monolingualen L1 Kompetenzen orientieren (vgl. Wiese 2011, S. 73). Sprachwandelprozesse, die durch Sprachkontaktsituationen angestoßen werden können, können leicht übersehen werden, wenn Abweichungen vom Standard systematisch als Fehler interpretiert werden. Der Begriff beruht damit auf „einer Fehleinschätzung von Sprache und sprachlicher Vielfalt“ (Wiese, Schroeder et al. 2012, S. 276). Dass der Begriff sich vor allem im bildungspolitischen Diskurs trotzdem halten konnte<sup>11</sup>, könnte auf zweierlei Gründe zurückzuführen sein. Laut Swan (2000) kann das zum einen mit der bis heute diskutierten *Threshold*-Hypothese nach (Cummins 1976) zusammenhängen, demnach eine geringe *proficiency* unter einem gewissen Schwellenwert in L1 und L2 Auswirkungen auf die allgemeine kognitive Entwicklung von Kindern haben kann (vgl. MacSwan 2000, S. 12). Diese Hypothese wurde immer wieder herangezogen, um das schlechtere Abschneiden von sprachlichen Minderheiten im schulischen Kontext zu erklären (vgl. MacSwan 2000, S. 14). Andererseits wird durch Defizittheorien wie dieser die Schuld den Betroffenen zugeschoben, anstatt strukturelle Probleme vor allem in Bildungseinrichtungen zu suchen (vgl. Skutnabb-Kangas 1981, S. 252, Hinnenkamp 2005, S. 60). Im

<sup>10</sup>Wie in 2.1 gezeigt wurde, galt zu anderen Zeiten die funktionelle Verteilung von Sprachen auf bestimmte Bereiche als durchaus legitim. Für viele mehrsprachige Gesellschaften gilt das bis heute.

<sup>11</sup>Erst vor kurzem habe ich auf einer Veranstaltung zu Mehrsprachigkeit eine bekannte Sprachdidaktikerin diesen Begriff unkritisch verwenden hören.

Folgenden werden verschiedene Ansätze im Zugang zu Mehrsprachigkeit betrachtet, wobei der Schwerpunkt auf solche gelegt wird, die die Sprachpraktiken von Sprecher\*innen in den Fokus rücken und sprachideologische Einflüsse berücksichtigen.

## 2.2 Zugänge zu Mehrsprachigkeit

Im Folgenden werde ich mich stark auf einen Artikel von Androutsopoulos (2017) beziehen, der einen Überblick über neuere Tendenzen in der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung gibt. Androutsopoulos (2017) macht darin drei klassische Zugänge in der Mehrsprachigkeitsforschung aus, die sich teilweise überschneiden<sup>12</sup>. Während die sprachsoziologische Mehrsprachigkeitsforschung u.a. Einflussfaktoren auf die Entwicklung von mehrsprachigen Gemeinschaften (z.B. bei Sprachwechsel, Spracherhalt) untersucht, interessiert sich die psycholinguistische Bilingualismusforschung u.a. für mehrsprachigen Spracherwerb und die kognitive Organisation von Sprachwissen. Für die Sprachkontaktforschung wiederum stehen Auswirkungen von, auf individueller oder gesellschaftlicher Ebene, in Kontakt stehenden Sprachen auf einzelne Sprachsysteme im Mittelpunkt (vgl. Androutsopoulos 2017, S. 54). Neuere soziolinguistische Ansätze, wie u.a. das „Paradigma der Ressourcen und Praktiken“ von Heller (2007) grenzt sich von den drei oben genannten Zugängen empirisch, methodisch und theoretisch ab. Der empirische Gegenstandsbereich dieses Paradigmas sind die alltäglichen Praktiken mehrsprachiger Kommunikation (vgl. Androutsopoulos 2017, S. 55). Im Gegensatz zum sprachsoziologischen Zugang, dessen Betrachtungsrichtung von der Gemeinschaft hin zu ihren Sprachen führt, wird in Hellers (2007) Paradigma von situierten Umgangsformen mit Sprache ausgegangen, die zur kommunikativen Konstituierung von Gemeinschaft führen. Anstatt Kompetenz ohne Berücksichtigung des sozialen und interaktionalen Kontexts zu betrachten, wie es in der psycholinguistischen Bilingualismusforschung oft der Fall ist, wird Sprachgebrauch im Kontext betrachtet. Anders als in der Sprachkontaktforschung stehen „Sprecher/innen mit ihren Ressourcen und Praktiken [...] im Mittelpunkt“ (Androutsopoulos 2017, S. 55) und weniger Sprachsysteme. Methodologisch werden qualitativ-ethnografische Methoden bevorzugt (ebd.). Das „Paradigma der Ressourcen und Praktiken“ (Heller 2007) steht in einer Reihe mit „neueren soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsansätze“ (Androutsopoulos 2017, S. 53), die das Konzept der Heteroglossie (Bakhtin 1981) aufgegriffen haben, welches im

---

<sup>12</sup>Wenn im Folgenden von traditionellen Ansätzen die Rede ist, sind diese gemeint.

Folgenden skizziert wird.

### 2.2.1 Heteroglossie

Das Konzept der Heteroglossie geht auf den russischen Sprachphilosophen Mikail Bakhtin zurück. Dieser geht davon aus, dass verschiedene Formen und Zeichen immer simultan gebraucht werden und dass zwischen diesen Formen Spannungen liegen, die sich aus Assoziationen sozio-historischen Ursprungs, mit denen diese verknüpft sind, ergeben (vgl. Bailey 2012, S. 499, Bailey 2007, S. 257). Das Konzept berücksichtigt sowohl den Gebrauch verschiedener Sprachen als auch innersprachliche Variation, wie registerspezifische, dia-, sozio- und ethnolektale Variation<sup>13</sup> (Bailey 2012, S. 499). Dabei wird die Vorstellung von Sprachen als in sich geschlossenen, einheitlichen Systemen in Frage gestellt. Bakhtin (1981) sieht

The internal stratification of any single national language in to social dialects, characteristic group behavior, professional jargons, generic languages, languages of generations and age groups, tendentious languages, languages of the authorities, of various circles and of passing fashions, languages that serve the specific sociopolitical purposes of the day [...]

(Bakhtin 1981, 262f)

als in jeder Sprache zu jedem Zeitpunkt seiner geschichtlichen Entwicklung gegeben an. Die Einheitlichkeit von Sprache steht im Widerspruch zur Realität der Heteroglossie, der „tatsächlichen Redevielfalt“ (Busch 2017, S. 10) und wird Bakhtin (1981) zufolge durch äußerliche Umstände vorgeschrieben (vgl. Bakhtin 1981, S. 270). Das Konzept umfasst drei Dimensionen: Multidiskursivität, Vielstimmigkeit und Sprachenvielfalt (vgl. Busch 2017, S. 10, 191, Blackledge und Creese 2014, 3f, Heller 2007, S. 8). Multidiskursivität meint, dass in jedem Sprechen Verweise auf verschiedene Räume und Zeiten enthalten sind, die wiederum mit spezifischen Weltsichten und Diskursen verbunden sind. Vielstimmigkeit verweist darauf, dass wir uns im Sprechen diesen Weltsichten und Diskursen gegenüber positionieren und uns dafür Stimmen anderer aneignen. Mit Sprachenvielfalt bezeichnet Bakhtin (1981) nach Busch (2017) Merkmale sozio-kultureller Differenzierung durch deren Gebrauch sich Sprecher\*innen in ihrem sozialen Umfeld positionieren (vgl. Busch 2017, S. 10). Demzufolge verweisen sprachliche Praktiken immer auf einen bestimmten Standpunkt, eine Ideologie,

---

<sup>13</sup>Innersprachliche Variation entspricht somit Wandruszkas Konzept der inneren Mehrsprachigkeit, z.B. bei Oomen-Welke (2016) und Busch (2017)



soziale Klasse, einen Beruf und/oder andere soziale Positionen (vgl. Blackledge und Creese 2014, S. 4) und tragen damit eine indexikalische Bedeutung. Die oben erwähnten Spannungen zwischen den verschiedenen Formen ergeben sich nach Bakthin (1981) daraus, dass ständig gegensätzliche Kräfte in der Gesellschaft am Wirken sind. Während sogenannte zentripetale Kräfte in Richtung eines (nationalen) Standards wirken, sind immer auch zentrifugale Kräfte am Werk, die gleichzeitig in Richtung Dezentralisierung hin zu verschiedenen lokalen, nicht-standard sprachlichen Varietäten wirken (vgl. Bakthin 1981, S. 272, Bailey 2012, S. 499, Blackledge und Creese 2014, S. 7, Busch 2017, S. 106). Als Beispiel für letzteres kann die niederländische Varietät Tussentaal angeführt werden, „die in struktureller Hinsicht zwischen der Standardsprache und den Dialekten angesiedelt ist“ (Hüning 2013, S. 6) und immer mehr Verbreitung findet. Sprache wird aus heteroglossischer Perspektive primär als soziales Phänomen betrachtet (vgl. Bakthin 1981, S. 259, Bailey 2012, S. 501). Der Rückgriff auf dieses Konzept erlaubt es soziale, politische und historische Implikationen von Sprachgebrauch in Augenschein zu nehmen (vgl. Blackledge und Creese 2014, S. 1). Wie auch an der Unterscheidung von Dialekt vs. Sprache (2.1.3) deutlich wird, macht das Verständnis von Sprache als „whole, bounded system“ nur dann Sinn, wenn der Zusammenhang von Sprache und nationalstaatlichen Ideologien berücksichtigt wird (vgl. Heller 2007, S. 1). Die Berücksichtigung dieser Implikationen ist ein Grund dafür, dass neuere soziolinguistische Ansätze, um die es im Folgenden gehen soll, das Konzept der Heteroglossie wieder aufgegriffen haben.

### **2.2.2 Heteroglossische Mehrsprachigkeitsansätze**

Wie im vorangegangenen Abschnitt erklärt wurde, lehnen sich die von Androutsopoulos (2017) unter „neuere soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung“ (Androutsopoulos 2017, S. 53) gefassten Zugänge an das Konzept der Heteroglossie an. Auch Pennycook (2016) zeigt Parallelen zwischen diesem älteren Konzept und neueren Zugängen auf. Daher wähle ich hier den Begriff heteroglossische Mehrsprachigkeitsansätze. Sie setzen sich von anderen Mehrsprachigkeitsansätzen ab, indem sie das sprachliche Repertoire von Sprecher\*innen in den Fokus stellen. Anstatt Sprachen als einzelne, voneinander trennbare Systeme zu untersuchen, wird der Sprachgebrauch von Sprecher\*innen (oder auch Sprechgemeinschaften) als Ausgangspunkt der Forschung genommen. Sprache wird als soziale Praktik konzeptualisiert, die in ein Netz aus sozialen und kognitiven Beziehungen eingebunden ist (vgl. García und Wei 2014, S. 9). Um sich von

dem stark besetzten Mehrsprachigkeitsbegriff abzusetzen und einen epistemologischen Bruch mit vergangenen Ansätzen zu signalisieren, sind in den letzten Jahrzehnten verschiedene neue Termini entstanden (vgl. Pennycook 2016, S. 201). *Polylingualism* (Jørgensen et al. 2011), *Metrolingualism* (Otsuji und Pennycook 2010), *translingual practice* (Canagarajah 2013), *Translanguaging* (García und Wei 2014) ist nur eine Auswahl. Andere vertreten ein ähnliches Konzept von Sprache und Mehrsprachigkeit, bleiben aber bei der Begrifflichkeit (z.B. Busch 2017, Heller 2007). Gemeinsam ist diesen Ansätzen die

Abwendung von gewissen Prämissen der bisherigen Mehrsprachigkeitsforschung, ja der modernen Sprachwissenschaft schlechthin: der Vorstellung von Sprachen als klar voneinander trennbaren Einheiten und von Einsprachigkeit als Normalfall menschlicher Kommunikation (vgl. Auer 2007, Heller 2007, Pennycook 2016).

(Androutsopoulos, 2017, 55)

Gemein ist ihnen, also die Abwendung von Prämissen, die dazu führen, dass Mehrsprachigkeit als abweichend und additiv verstanden wird (vgl. Androutsopoulos 2017, S. 55). Außerdem verstehen diese Ansätze Sprache als soziale Praktik (vgl. Heller 2007, S. 2, Androutsopoulos 2017, Pennycook 2016, Auer 2007, Busch 2017). Die drei Kernelemente dieser Ansätze, die die sprachlichen Praktiken von (mehrsprachigen) Sprecher\*innen bedingen, namentlich das sprachliche Repertoire, Raum und Ideologie, werden im Folgenden erläutert. Dabei wird zunächst kurz auf den Begriff der sprachlichen Praktiken eingegangen.

### **Sprachliche Praktiken**

Der Begriff sprachlicher Praktiken ist anthropologisch und soziolinguistisch fundiert und enthält drei Bestimmungsdimensionen (vgl. Androutsopoulos 2017, S. 57). Unter der handlungsbezogenen Dimension des Sprachgebrauchs werden Sprechhandlungen verstanden, die der Bewältigung kommunikativer Ziele dienen. Diese Praktiken sind in Praxisfelder eingebettet, in denen sie erwartet, kontrolliert und bewertet werden. Außerdem tragen Praktiken eine identitätsstiftende Dimension, insofern dass soziale Identitäten sich erst durch den Gebrauch bestimmter Praktiken als solche konstituieren (vgl. Androutsopoulos 2017, S. 57). Beim Gebrauch mehrsprachiger Praktiken wird sich nicht nur verschiedener Dialekte und Soziolekte bedient sondern auch verschiedener Sprachen. Das sogenannte *Code-Switching* ist wohl eine der am meist untersuchtesten mehrsprachigen Praktiken (z.B. Dirim und Auer 2004, Auer 2005). *Code-Switching* stellt eine

Herausforderung für traditionelle sprachwissenschaftliche Untersuchungen dar, da versucht wird alle Phänomene auf zwei Codes bzw. Sprachen zurückzuführen. Dies ist aber nicht immer möglich. „[...] bilingual talk cannot be analysed as mixture of two monolingual codes.“ (Auer 2007, S. 336). Mehrsprachige Praktiken stellen somit die Annahme von „bound linguistic systems as the object of linguistic research“ (Auer 2007, S. 337) in Frage. Ein dynamisches Verständnis von Mehrsprachigkeit wie es u.a. García (García und Wei 2014, S. 13) vertritt, kann aufgrund der Tatsache, dass von einem einzigen Sprachsystem ausgegangen wird, solche Praktiken besser erklären. Nicht von *Code-Switching* sondern von translingualen Praktiken zu sprechen, kann als logische Konsequenz dessen betrachtet werden.

### **Das sprachliche Repertoire**

Der Repertoirebegriff ist auf den Soziolinguisten John Gumperz (Gumperz 1982) zurückzuführen. In den 1960ern eingeführt bezeichnete Gumperz (1982) mit „[...] linguistic repertoire, the totality of distinct language varieties, dialects and styles employed in a community.“ (Gumperz 1982, S. 155). Gumperz (1964) betrachtet mehrsprachige Repertoires als Einheit. Sprachen und Dialekte formen demnach „a behavioural whole, regardless of grammatical distinctness, and must be considered constituent varieties of the same verbal repertoire“ (Gumperz 1964, S. 140 zitiert nach Busch 2012, S. 504). Das sprachliche Repertoire setzt sich aus den sprachlichen Ressourcen von Sprecher\*innen zusammen, wobei „[d]er Ressourcenbegriff [...] auf alle semiotischen Mittel, die in einem bestimmten Kontext für das kommunikative Handeln verfügbar sind.“ (Androutsopoulos 2017, S. 56) verweist. Dies inkludiert sowohl gesprochene als auch geschriebene Sprache. Als Ressourcen werden dabei nicht 'komplette Sprachen' betrachtet, sondern kontextuell und interaktional bedeutsame Register. Dazu können z.B. in Großstädten wie Berlin auch einzelne Wörter oder Chunks des Türkischen zählen (vgl. Dirim und Auer 2004, Androutsopoulos 2017, S. 56). Da also u.a. auch einzelne lexikalische Elemente und rezeptive Fähigkeiten in einer Sprache als Ressourcen eines Sprachrepertoires gewertet werden, sind seine Bestandteile in der Regel asymmetrisch ausgebaut und verteilt (vgl. Androutsopoulos 2017, S. 56). Während Gumperz (1982) Konzeption des Sprachrepertoires noch von relativ stabilen Sprechgemeinschaften ausging (vgl. Busch 2017, S. 21), wurde der Repertoirebegriff im Zuge von Veränderungen durch wachsende Mobilität, Migration und transnationale Netzwerke weiterentwickelt. In einer Zeit, die durch superdiverse Kontexte (vgl. Vertovec 2007, Blommaert und Backus 2013) ge-

prägt ist, stehen weniger Sprechgemeinschaften im Zentrum des Interesses, als vielmehr die sprachlichen Repertoires einzelner Sprecher\*innen (vgl. Pennycook 2016, S. 206). Damit sind „[...] sprachliche Individualität, informelle Sprachlernprozesse und die Wandlung sprachlicher Repertoires“ (Androutsopoulos 2017, S. 57) stärker in den Vordergrund gerückt. Diese Ansätze betonen, dass es nie einen Endpunkt im Spracherwerb bzw. -lernen gibt und somit niemand über alle Ressourcen einer Sprache gleichzeitig verfügt, sondern die Entwicklung und Verfügbarkeit sprachlicher Ressourcen stark von der Biographie abhängen (vgl. Blommaert und Backus 2013, S. 15, Busch 2012, S. 5). Spracherwerb ist demnach nie abgeschlossen. Ein markantes Beispiel für den Zusammenhang von Biographie und Ressourcen sind die besonders dynamischen jugendsprachlichen Varietäten, die nur in einer bestimmten Lebensphase authentisch genutzt werden können. Die Entwicklung eines Sprachrepertoires ist außerdem „[...] mit der subjektiv erlebten Verbindung von Sprache und Identität aufs engste verbunden.“ (Androutsopoulos 2017, S. 57). Was Busch (2017) als Spracherleben, also „wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen“ (Busch 2017, S. 18), bezeichnet, wird durch verschiedene Dimensionen, wie herrschende Sprachideologien (historisch-politische Dimension), mit bestimmten Ressourcen verbundene Gefühlslagen, z.B. sprachliches Schamgefühl (emotionale Dimension) und durch „einverlebte Verhaltensdispositionen“ (Androutsopoulos 2017, S. 57, wie Mimik und Gestik (leibliche Dimension), beeinflusst (vgl. Busch 2017, 23ff).

Insgesamt ermöglicht das Begriffspaar Ressourcen und Repertoires eine differenzierte Erfassung individueller und gruppenspezifischer Mehrsprachigkeit und bildet ein Korrektiv gegen die Fehleinschätzung von (jungen, unprivilegierten) Sprechern, die auf einzelne, stigmatisierte Sprechweisen reduziert werden.

(Androutsopoulos 2017, S. 57)

Mit so einer Reduzierung auf eine stigmatisierte Sprechweise sehen sich u.a. Kiezdeutschsprecher\*innen konfrontiert (siehe 2.1.2). Durch Berücksichtigung des gesamten Repertoires wird deutlich, dass bestimmte Sprechweisen kontextabhängig sind und nicht die alleinige Ressource dieser Sprecher\*innen darstellt.

## **Raum**

In der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung dient der Raumbegriff der Betrachtung von Zusammenhängen zwischen Praktiken und Kontexten, wobei

unter Raum „[...] ein dynamisches Gefüge interaktionaler und sprachideologischer Rahmenbedingungen [...]“ (Androutsopoulos 2017, S. 58) zu verstehen ist. Diese Rahmenbedingungen wirken sich auf die Wahl sprachlicher Mittel aus. Dabei werden „[...] Räume nicht mehr als gegeben verstanden, sondern als durch soziale, sprachliche und diskursive Praktiken geschaffen und im ständigen Wandel begriffen.“ (Busch 2017, S. 127). Als Räume werden Arbeitsräume wie Märkte<sup>14</sup> und multinationale Konzerne, Institutionen wie Bildungseinrichtungen, Lebensräume wie Stadtteile, aber auch virtuelle Räume wie Internetforen betrachtet. Eine Forschungsrichtung, die die Untersuchung von sprachlichen Manifestationen in konkreten Räumen zu ihrem Schwerpunkt gemacht hat, ist die *Linguistic Landscape* Forschung. In Abschnitt 3.2.2 wird auf diese mit Bezug auf ihre Anwendung in der Praxis zurückgekommen. Die Schule kann als ein sprachlich festgelegter Raum betrachtet werden, in dem institutionell kontrollierte Sprachideologien wirken. Diese können unterschiedlich ausfallen. So lassen sich z.B. in Berlin Schulen ausmachen, die eine „nur-Deutsch“ Politik verfolgen, so z.B. die Herbert Hoover Schule (Pfaff 2010, S. 343), demnach Deutsch abgesehen vom Fremdsprachenunterricht die einzig legitime Sprache darstellt. Im Gegensatz dazu haben sich die Berliner Europaschulen der bilingualen Schulbildung verschrieben. Dort gehört der Gebrauch mindestens zweier Sprachen zum Alltag.

Da Räume wie oben beschrieben durch u.a. diskursive Praktiken geschaffen werden, sind diese nicht statisch, sondern können sich durch Veränderung der Praktiken wandeln. Dass der Raum Schule prinzipiell Transformationen offen steht, ist eine wichtige Voraussetzung für die Darstellung einer möglichen Praxis in Abschnitt 3.2.

## Ideologie

In 2.1 wurde bereits auf ideologische Aspekte sowohl im sprachwissenschaftlichen als auch im öffentlichen Diskurs aufmerksam gemacht. Diese haben Einfluss auf Einstellungen gegenüber und die Wahrnehmung von Sprachen bzw. einem bestimmten Sprachgebrauch. „Sprachideologien sind [...] diskursiv vollzogene Haltungen zur Sprache, bei denen sprachliche Phänomene mit sozialen Gruppen und Werten verknüpft werden.“ (Androutsopoulos 2017, S. 60, vgl. auch Busch 2017, S. 84) und somit auch zur Diskriminierung bestimmter Spre-

<sup>14</sup>siehe dazu z.B. ein Teilprojekt des SFB1287 der Universität Potsdam, das den mehrsprachigen Kontext auf dem Maybach Ufer Markt in Berlin Kreuzberg untersucht (Universität-Potsdam 2018: <https://www.uni-potsdam.de/de/sfb1287/teilprojekte/cluster-a/projekt-a01.html>)

cher\*innen führen können. Der monolinguale Bias, negative Einstellungen z.B. gegenüber dem *Code-Switching* und der Begriff der 'Halbsprachigkeit' (2.1.4) sind sprachideologisch motivierte Phänomene, die sich auf Räume und sprachliche Repertoires auswirken und sprachliche Praktiken bedingen. Der Einbezug sprachideologischer Betrachtungen in der Mehrsprachigkeitsforschung ist also eine notwendige Bedingung zur Überwindung einer defizitären Sicht auf Mehrsprachigkeit und somit eine der zentralen Neuerungen gegenüber anderen Zugängen.

## 2.3 Synthese

In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, dass sowohl im öffentlichen als auch in Teilen des sprachwissenschaftlichen Diskurses eine monolinguale Standardideologie vorherrscht. Es liegt besonders in der Verantwortung wissenschaftlicher Disziplinen, die sich mit Sprache auseinandersetzen, diese aufzubrechen. Variation und Diversität als inherente Bestandteile von Sprache zu verstehen, ist dafür ein notwendiger Schritt. Heteroglossische Mehrsprachigkeitsansätze bieten diese Möglichkeit, indem sie die Grundannahme von Sprachen als klar voneinander trennbaren, in sich geschlossenen Einheiten in Frage stellen. Anstelle von Sprachsystemen werden sprachliche Praktiken mehrsprachiger Sprecher\*innen in den Fokus der Forschung gerückt. Dadurch und durch die Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires mehrsprachiger Sprecher\*innen wird die Abkehr von defizitären Perspektiven ermöglicht. Diese Ansätze machen außerdem deutlich, dass sich Sprachrepertoires nicht in einem machtfreien Raum entwickeln. Sprachwissenschaftliche Perspektiven finden u.a. über die Entwicklung von Curricula und über die Ausbildung von Lehrkräften Eingang in den Raum Schule. Somit wird die Verantwortung deutlich, die diese Disziplin für die Aufrechterhaltung, respektive Überwindung, eines monolingualen Bias im Bildungssystem trägt (Top-down-Prozess). Andererseits sind in Schulen Handlungsspielräume gegeben, die als Motor für Wandelprozesse von unten dienen und damit zu größerer Akzeptanz gesellschaftlicher Pluralität und zu mehr Chancengleichheit beitragen können (Bottom-up-Prozess).

Im folgenden Kapitel wird vorgestellt, wie sich eine Orientierung an den sprachlichen Ressourcen von Kindern und Jugendlichen im Raum Schule gestalten kann. Dafür sollen zunächst bildungspolitische Perspektiven im Umgang mit sprachlicher Vielfalt thematisiert werden (3) und dabei auf die bildungspolitische Situation in Berlin eingegangen werden (3.1.3), um die aktuellen institutionellen Rahmenbedingungen für den Raum Schule aufzuzeigen. Daraufhin

werden (*Critical Language Awareness* Ansätze, als ein Mittel zur konkreten Nutzung eventueller Handlungsspielräume, vorgestellt 3.2, wobei einerseits die Auseinandersetzung von Lehrkräften mit ihren eigenen Perspektiven auf sprachliche Vielfalt 3.2.2 und andererseits die Möglichkeiten des konkreten Einbezugs sprachlicher Ressourcen im Unterricht eine Rolle spielen werden (3.2.3).

### 3 *Zooming in*: Ressourcenorientierung im Raum Schule

Im vorangegangenen Kapitel wurde u.a. gezeigt, dass in öffentlichen Diskursen und Teilen sprachwissenschaftlicher Diskurse ein monolingualer Bias vorherrscht. Es wurde außerdem angesprochen, dass dieser auch im Raum Schule anzutreffen ist (2.1). Es wird davon ausgegangen, dass der Ausschluss lebensweltlicher Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen einerseits verschenktes Potenzial ist und andererseits zur Bevorteilung von monolingual, standardnah deutschsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen besonders bei Schuleintritt führt (vgl. Oomen-Welke 2017, S. 617, Niedrig 2002, S. 2, Gogolin 1994). Dies bedeutet im Grunde einen Verstoß gegen Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes, demnach niemand aufgrund seiner Sprache benachteiligt werden darf (siehe 2.1.2) und auch dem Selbstverständnis von (Berliner) Schulen, das allen Schüler\*innen unabhängig von z.B. Sprache eine bestmögliche Bildung gewähren soll. Laut Bildungsserver Berlin-Brandenburg versteht Schule u.a. sprachliche Vielfalt als Bereicherung und Ressource und soll in Unterricht und Schulleben einbezogen werden<sup>15</sup>.

Im Folgenden sollen u.a. Möglichkeiten aufgezeigt werden, diesem monolingualen Bias zu begegnen. Dafür werden zunächst sprach- bzw. sprachbildungspolitische Perspektiven betrachtet, die die Rahmenbedingungen für den Umgang mit sprachlicher Diversität im Raum Schule festlegen (3.1). Vor diesem Hintergrund wird die spezifische Situation Berlins analysiert (3.1.3). Im nächsten Schritt wird es um Methoden, die die sprachlichen Ressourcen von Kindern im Raum Schule einbeziehen, gehen, wobei der Fokus auf (*Critical Language Awareness*–Ansätzen liegt (3.2). Diese werden hier als ressourcenorientierte Ansätze bezeichnet. Wenn auch bilinguale Bildungskonzepte wie beispielsweise das an den Staatlichen Europaschulen Berlins (SESB) praktizierte *Content and Lan-*

---

<sup>15</sup>[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_A\\_2015\\_11\\_16web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16web.pdf)

*guage Integrated Learning* (CLIL) die Zweisprachige Erziehung (ZwErz) und Immersionsprogramme ressourcenorientierte Ansätze darstellen, werden sie in dieser Arbeit nicht weiter behandelt. Der Herkunftssprachenunterricht<sup>16</sup> wird als Ergänzung zur multilingualen Klasse betrachtet, dessen Ausbau wünschenswert ist (3.2). Dies liegt darin begründet, dass eben genannte Konzepte eher für sprachlich homogene Gruppen konzipiert sind, der Fokus in dieser Arbeit aber auf sprachlich heterogenen Gruppen liegen soll<sup>17</sup>. Um der sprachlichen Diversität in Berliner Klassenzimmern gerecht zu werden und sie aktiv in das Schugeschehen und in den Unterricht miteinzubeziehen, sind andere Maßnahmen, wie der Einbezug von (*Critical*) *Language Awareness*-Ansätzen notwendig (3.2). Anhand der drei die Schule direkt betreffenden Handlungsebenen, der Makroebene (Sprach- und Bildungspolitik), der Mesoebene (Schule<sup>18</sup>), der Mikroebene (Unterricht) sollen ressourcenorientierte Ansätze vorgestellt werden.

### 3.1 Sprachpolitische Ebene

#### 3.1.1 „Language as resource orientation“

Ruiz arbeitete bereits 1984 drei wesentliche sprach- bzw. bildungspolitische Perspektiven heraus: Sprache als Problem (*language as problem*), Sprache als Recht (*language as right*), Sprache als Ressource (*language as resource*) (vgl. Ruiz 1984, Niedrig 2002, Hult und Hornberger 2016). Diese können zur Analyse der Ausrichtung der Sprachpolitik spezifischer Länder, Bundesländer oder Institutionen im Hinblick auf Sprachplanungsprozesse herangezogen werden, können aber auch mögliche Alternativen reflektieren (vgl. Hult und Hornberger 2016, S. 31). Während die *language as problem orientation* eine Defizitperspektive darstellt, bei der davon ausgegangen wird, dass die Förderung von *Heritage*-Sprachen zu Lasten der Mehrheitssprache erfolgt, heben die *language as right*- und die *language as resource*-Orientierung die Bedeutung aller Sprachen sowohl für die Gesellschaft als auch für Individuen hervor. „[...] the language as right orientation seeks to address linguistically-based inequities using compensatory legal mechanisms.“ (Hult und Hornberger 2016, S. 35). In Europa und so auch in Deutschland lassen sich für unterschiedliche Minderheitensprachen unterschiedliche rechtliche Situationen erfassen. So fallen autochthone/regionale Minderheitensprachen wie z.B. Sorbisch unter die *European Charter for Regio-*

<sup>16</sup>Zur Problematik des Begriffs Herkunftssprache siehe 1

<sup>17</sup>Für einen Überblick über bilinguale Bildungskonzepte sei auf Baker (2001) verwiesen

<sup>18</sup>Dies umfasst hier die Ausrichtung der Schule wie auch Einstellungen des Lehrpersonals.



*nal or Minority Languages* (ECRML), migrantische Minderheitensprachen aber unter die *Council of the European Communities Directive (77/486/EEC)* von 1977 (vgl. Pfaff 2011, Pfaff et al. 2014, S. 91). Dadurch ergeben sich für die Sprecher\*innen dieser Sprachen unterschiedliche gesetzlich verankerte Rechte auf schulische Bildung in den jeweiligen Sprachen. Während Sprecher\*innen des Sorbischen schulische Bildung in eben dieser Sprache einfordern können<sup>19</sup>, gilt dies für Sprecher\*innen z.B. des Türkischen nicht, obwohl sie die am weitesten verbreitete migrantische Minderheitensprache in Deutschland ist. Letztere können zwar Gebrauch vom existierenden Angebot machen, haben aber keinen rechtlichen Anspruch auf schulische Bildung in Türkisch und hängen somit weitestgehend vom aktuellen sprachpolitischen Willen der jeweiligen Landesregierung ab (für Berlin siehe 3.1.3). Die *Language as a resource* Perspektive hat Ruiz (1984) als Antithese zur *language as problem* Orientierung entworfen, um eine Alternative zur (damals in den USA) vorherrschenden Defizitperspektive anzubieten.

It is ultimately an additive perspective in which languages are not pitted against each other in an *either* minority language *or* majority language conflict; rather, the ability for speakers to develop advanced bilingualism in *both* a national language and another language is considered desirable (Skutnabb-Kangas, 2000, p. 50; Hult, 2014, p. 169). A nation's social, cultural, economic, and strategic potential is enhanced when its citizens have well developed linguistic repertoires including the national languages as well as minority languages and other modern languages (Ruiz, 1984, p.27; Hornberger, 2002, p. 32). To that end, the orientation encompasses the development and expansion of new multilingual resources as well as the conservation (i.e., language maintenance) of existing resources (Ruiz, 1984, p. 26; Hornberger, 1990, p.159). In sum, language is both a personal and a national resource (Ruiz, 2010, p.159).

(Hult und Hornberger 2016, S. 38)

Es kann von einem inklusiven Ansatz gesprochen werden, der sprachliche Diversität als Bereicherung für alle Mitglieder einer Gesellschaft einschätzt und nicht nur für sprachliche Minderheiten (vgl. Cummins, Chow und Schecter 2006, S. 299, nach Hult und Hornberger 2016, S. 38)). Minderheitensprachen wird

---

<sup>19</sup>verankert in §5 des Brandenburger Schulgesetzes (vgl. Pfaff et al. 2014, S. 97)

damit ein intrinsischer Wert für Sprecher\*innen und Sprechgemeinschaft (z.B. Identitätskonstruktion, Kommunikation zwischen Generationen), als auch ein extrinsischer Wert für die Gesellschaft einer Nation (z.B. Diplomatie, Ökonomie) zugeschrieben. Um die extrinsischen und intrinsischen Werte von Mehrsprachigkeit stärker in den öffentlichen Diskurs zu tragen, ist mehr Transfer von Erkenntnissen aus der Forschung in den öffentlichen Diskurs und die Politik notwendig.

Insofern kann festgehalten werden, dass eine sprachpolitische Ausrichtung im Sinne von Sprache als Ressource den Weg für einen ressourcenorientierten Umgang mit sprachlicher Diversität im Raum Schule ebnen kann. Diese Perspektive könnte u.a. dafür genutzt werden, auf politische Handlungsspielräume für den Einbezug sprachlicher Ressourcen im Unterricht und mehrsprachige Bildung aufmerksam zu machen und diejenigen Schulen, die sich diese zu Nutzen machen, zu identifizieren (vgl. Hult und Hornberger 2016, S. 38). In 3.1.3 soll betrachtet werden, wie die sprachpolitische Ausrichtung in Berlin geartet ist.

Sehr ähnliche Überlegungen hat Niedrig (2002) angestellt, die auf Grundlage von „Bourdieu's Modell vom sprachlichen Markt zwei Analysedimensionen zur Einschätzung bildungspolitischer Ansätze im schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit entwickelt“ (Fürstenau und Niedrig 2017, S. 84) hat. Niedrig (2002) unterscheidet Effekte auf dem sprachlichen Markt und konzeptionelle Perspektiven auf Mehrsprachigkeit, wobei letztere stark an Ruiz' Orientierungen erinnern: 1. Sprache als Problem, 2. Sprache als Qualifikation, 3. Sprache als Ressource (Niedrig 2002, S. 8). Während Ruiz Orientierungen stärker die politische Ebene der Sprachplanung fokussieren, sind Niedrigs (2002) Dimensionen stärker auf die Analyse von Bildungseinrichtungen ausgelegt. Daher werden diese in Abschnitt 3.1.3 stärker berücksichtigt.

### **3.1.2 Mehrsprachigkeit als Marktwert**

Das sprachliche Repertoire, das Kinder bei Schuleintritt mitbringen, kann im Sinne Bourdieus als inkorporiertes sprachliches Kapital bezeichnet werden, welches sich durch den sprachlichen Habitus der Familie, also durch sprachliche Sozialisation, herausgebildet hat (vgl. Bourdieu 1982 nach Fürstenau und Niedrig 2017, S. 70). Das inkorporierte kulturelle Kapital<sup>20</sup> mehrsprachiger Kinder kann bei entsprechenden Voraussetzungen im Bildungswesen in institutionalisiertes

---

<sup>20</sup>Das sprachliche Kapital wird als eine spezifische Ausprägung kulturellen Kapitals verstanden.

kulturelles Kapital überführt werden. Für vor allem Englisch, aber auch Französisch und Spanisch als die am meist verbreitesten Fremdsprachen in Deutschland, ist das bereits der Fall. Für weniger prestigeträchtige Sprachen könnten entsprechende Angebote ausgebaut werden, indem sie als vollwertige Fächer anerkannt werden (vgl. u.a. Busch 2017, S. 182). Dies würde den Marktwert dieser Sprachen erhöhen, nicht nur aufgrund der folgenden Relevanz für Bildungsabschlüsse, sondern auch da dadurch vollwertige Lehrkräfte in diesen Sprachen benötigt und sich somit neue berufliche Perspektiven ergeben würden. Auch in anderen Berufsfeldern wie dem öffentlichen Dienst und dem Gesundheitswesen ist die Kenntnis einer migrantischen Minderheitensprache durchaus von Vorteil. Im öffentlichen Diskurs hört man selten Stimmen, die diesen ökonomischen Aspekt betonen. Ricento (2005) kritisiert allerdings, dass es ethisch und moralisch problematisch sei, den Wert von Sprachen an ihren Vermarktungsmöglichkeiten festzumachen und daran, ob sie der Nation dienen, da dies wiederum zu Ungleichheiten führen könne (vgl. Ricento 2005, S. 364). Im Folgenden geht es um die sprach- bzw. bildungspolitische Situation in Berlin.

### **3.1.3 Sprach- bzw. bildungspolitische Situation in Berlin**

Im Folgenden wird die sprach- und bildungspolitische Situation in Hinblick auf Mehrsprachigkeit an insbesondere Grundschulen betrachtet. Da Bildungspolitik in Deutschland Ländersache ist, konzentriere ich mich dabei auf Berlin. Bezugnehmend auf die oben erwähnten Analysedimensionen bei Niedrig (2002) wird dabei folgenden Fragen nachgegangen (vgl. Niedrig 2002, S. 5):

1. Haben die bildungspolitischen Strategien ausschließlich bzw. vorwiegend die Verbreitung der „legitimen“ Sprache zum Ziel oder dienen sie der „Legitimierung“ anderer sprachlicher Ressourcen?
2. Welche Perspektive auf Mehrsprachigkeit wird dabei eingenommen?

Um zunächst die erste Frage zu beantworten, werden kurz staatliche Schulmodelle betrachtet. Die Staatlichen Europaschulen Berlins (SESB) haben sich dem europäischen Ziel verschrieben, dass alle EU-Bürger\*innen mindestens zwei Fremdsprachen sprechen sollen<sup>21</sup>. Dort werden neben Deutsch neun weitere Sprachen (Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch) im Rahmen bilingualer Schulbildung als sprachliche Ressource legitimiert. Neben Kindern, die bereits zweisprachig bzw. mit der Partner-

<sup>21</sup>[https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism\\_de](https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de)

sprache aufgewachsen sind, bekommen auch monolingual deutschsprachige Kinder die Gelegenheit zwei- bzw. mehrsprachig zu werden. Außerdem wird an mehreren Grundschulen eine Zweisprachige Alphabetisierung in Deutsch-Türkisch angeboten. Englisch ist, neben wenigen Ausnahmen Französisch, an den Grundschulen die erste Fremdsprache. In Form von Herkunftssprachenunterricht wird Arabisch an sechs Berliner Grundschulen unterrichtet, Türkisch aktuell an 20 Berliner Grundschulen. Im aktuellen Koalitionsvertrag der rot-rot-grünen Regierung (Legislaturperiode 2016-2021) heißt es: „Die Angebote an zweisprachiger Bildung und Erziehung z. B. für Türkisch, Arabisch und Kurdisch, aber auch von osteuropäischen Sprachen, baut die Koalition aus und schafft Möglichkeiten, die Herkunftssprache als erste bzw. zweite Fremdsprache zu erlernen und bei Prüfungen anzuerkennen.“ (Koalitionsvertrag, S.18)<sup>22</sup>. Besonders der letzte Punkt, also die zunehmende Anerkennung von migrantischen Minderheitensprachen als erste bzw. zweite Fremdsprache, auch bei abschlussrelevanten Prüfungen, wäre ein großer Schritt in Richtung „Legitimierung“ ebendieser.

Welche Perspektive auf Mehrsprachigkeit dabei eingenommen wird, soll anhand des Berliner Basiscurriculums Sprachbildung (Teil B Fächübergreifende Kompetenzentwicklung des Rahmenlehrplans)<sup>23</sup> untersucht werden, wobei oben genannte Perspektiven als Ausgangspunkt dienen, die in Abbildung 1 nochmal grafisch dargestellt sind (Niedrig 2002, S. 7):

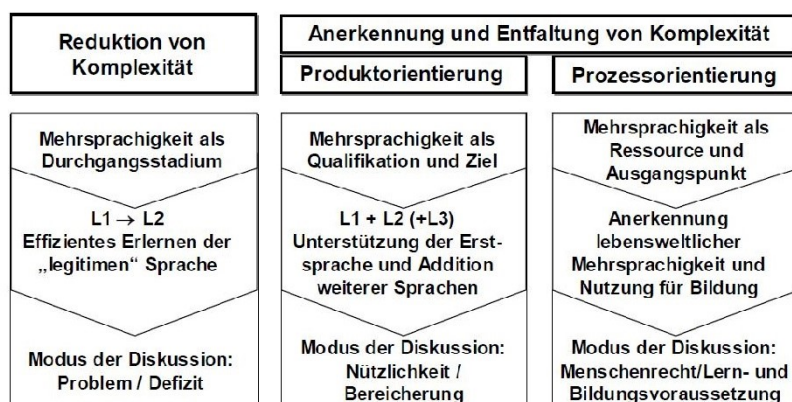


Abbildung 1: Perspektiven auf Mehrsprachigkeit nach Niedrig (2002, S. 7)

<sup>22</sup> <https://www.spd.berlin/w/files/wahl2016/161116-koalitionsvertrag-final.pdf>

<sup>23</sup> Im Folgenden wird hierauf mit Basiscurriculum Sprachbildung referiert. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_B\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf)

Im Basiscurriculum Sprachbildung heißt es:

Eine flexible und sichere Sprachkompetenz ist von entscheidender Bedeutung für die individuelle Identitätsbildung sowie für die Teilhabe an Gesellschaft und Kultur. Sie ist eine Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen. Sprachbildung ist daher Teil von Bildung insgesamt und Aufgabe aller an Schule Beteiligten. Die Mehrsprachigkeit bietet eine Chance, die Entwicklung von Sprachkompetenz zusätzlich zu unterstützen und zu fördern. mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler verfügen über spezifische Kompetenzen, die genutzt und weiterentwickelt werden können.

(Basiscurriculum Sprachbildung, S.4)

Sprachkompetenz ist hier zunächst in Bezug auf die deutsche Sprache und noch konkreter auf die „bildungssprachliche Handlungskompetenz“ gemeint. Deutsch als Bildungssprache im Gegensatz zur Alltagssprache bezieht sich nicht auf Sprachfähigkeit allgemein, sondern nur auf ein bestimmtes Register (vgl. Lange und Gogolin 2011, S. 107). Es wird deutlich, dass die Mehrsprachigkeit von Kindern aber durchaus als Chance zur Entwicklung dieser Sprachkompetenz im Rahmen von Sprachbewusstheit<sup>24</sup> verstanden wird (vgl. Basiscurriculum Sprachbildung, S.10). Dies führt erstmal nicht direkt zu einer Legitimierung anderer sprachlicher Ressourcen als der des Deutschen im Sinne von Niedrig (2002, S. 5), aber zu einer Anerkennung zugrundeliegender Kompetenzen, die sich aus der Mehrsprachigkeit ergeben. Zur konkreten Nutzung von Mehrsprachigkeit heißt es unter dem Punkt Sprachbewusstheit:

Schülerinnen und Schüler können 1) Wörter (z.B. Zahlwörter, Operatoren) in verschiedenen Sprachen nutzen (Herkunftssprachen, gelernte Fremdsprachen, Regionalsprachen) und 2) Wörter und Wendungen in verschiedenen Sprachen (Herkunftssprachen, gelernte Fremdsprachen, Regionalsprachen) vergleichen.

(Basiscurriculum Sprachbildung, S.10)

Damit wird der Rückgriff auf andere sprachliche Ressourcen außer Deutsch im Curriculum verankert. Es entsteht der Eindruck, dass die sprachlichen Ressourcen als Hilfsmittel zum Aufbau bildungssprachlicher Handlungskompetenzen im

---

<sup>24</sup>hierzu mehr in Abschnitt 3.2

Deutschen betrachtet werden, wodurch sich eine Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Durchgangsstadium ergibt. In Zusammenhang allerdings mit bereits beschriebenen Initiativen des Ausbaus mehrsprachiger Bildungsangebote scheinen hier Elemente aus den verschiedenen Perspektiven zusammenzuspielen. Einerseits werden durch dieses 2017/18 in Kraft getretene Basiscurriculum Sprachbildung im Rahmenlehrplan für die Klassen 1-10 die sprachlichen Ressourcen stärker anerkannt und die Möglichkeit der Einbeziehung in Unterricht festgeschrieben. Andererseits findet sich eine klare Hierarchisierung von Sprachgebrauch allgemein, also nicht nur in Bezug auf andere Sprachen als Deutsch, wenn z.B. davon die Rede ist, dass sich Bildungssprache von Alltagssprache in Bezug auf grammatische Richtigkeit unterscheidet (vgl. Basiscurriculum Sprachbildung, S.12). Grammatische Richtigkeit wird also nicht situationsbezogen verstanden, abhängig vom jeweiligen Register, sondern orientiert sich allein am monolingualen (schriftlichen) Standard, in diesem Fall der Bildungssprache, obwohl die Thematisierung von Registerunterschieden im Rahmen von Sprachbewusstheit vorgesehen ist. Es soll damit nicht das primäre Ziel der Schule infrage gestellt werden, Schüler\*innen Deutsch als Bildungssprache zu vermitteln, um sie mit dem notwendigen Werkzeug auszustatten, das in dieser Gesellschaft erforderlich ist, um uneingeschränkte Partizipation zu gewährleisten<sup>25</sup>. Kritisch zu sehen ist hingegen die Tatsache, dass 'richtiges' Deutsch besonders in schulischen Kontexten häufig mit diesem speziellen Register gleichgesetzt wird. Dadurch entsteht nicht nur ein Vorteil für monolingual, deutsch aufwachsende Kinder, sondern vor allem für Kinder, die aus Familien mit hohem Bildungsstand stammen und daher mit diesem Register bereits vertraut sind (vgl. Lange und Gogolin 2011, S. 116). Das im Rahmen des FörMig-Programms<sup>26</sup> entwickelte Konzept der Durchgängigen Sprachbildung soll dem entgegenwirken. Dieses sieht vor, dass fächerübergreifend folgende sprachliche Dinge berücksichtigt werden: Explizite Thematisierung des Registers Bildungssprache, Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit (Bildungsvoraussetzungen, Zeitfaktor<sup>27</sup>, Einbezug der Erstsprachen), Bezug auf Bildungsstand und Schriftorientierung des Elternhauses, Sprachliche Sensibilität und Vorbildfunktion der Lehrkräfte (Lange und Gogolin 2011, S. 120). Eine

<sup>25</sup>Wobei festgehalten werden muss, dass dies nicht allein über Sprache gelöst werden kann, siehe dazu Fairclough (1992, S. 13), siehe auch den Punkt Sprache als Stellvertreterdebatte in 2.1.2

<sup>26</sup><http://www.foermig-berlin.de/konzeption.html>

<sup>27</sup>zurückgehend auf Ergebnisse aus Studien von z.B. Cummins, Chow und Schechter (2006) zum Erwerb von *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), die darauf hindeuten, dass der Erwerb von Bildungssprache bei Mehrsprachigen wesentlich mehr Zeit in Anspruch nimmt als alltagssprachliche Register.

weitere von politischer Seite geplante Veränderung ist die bis 2019 vorgesehene Einführung einer Berliner Lehrer- und Schülerdatenbank (LUSD), in der auch Daten über die Familiensprache(n) Berliner Schüler\*innen erhoben werden sollen (vgl. Martens 2018, S. 7). Während erst 2015 eine Veränderung im Erhebungsgegenstand vollzogen wurde<sup>28</sup>, sollen zukünftig Familiensprache(n) mit erhoben werden. Diese politische Intervention könnte insofern zur Verbesserung von Bildungschancen Mehrsprachiger beitragen, als dass in Zukunft zumindest Informationen über die Ausgangslage zur Verfügung stehen werden (vgl. Chlosta und Ostermann 2017, S. 22). Diese Informationen über die Ausgangslage könnten Schulen im Allgemeinen und das Lehrpersonal im Speziellen nutzen, um besser auf die spezifischen Bedingungen der Schülerschaft eingehen zu können. Dies könnte sich auf Schulebene im Angebot zumindest der häufigsten Sprachen als vollwertige Schulfächer äußern und beim Lehrpersonal zu einer besseren Vorbereitung im Hinblick auf die Sprachen ihrer Schülerschaft führen. Lehrkräfte könnten sich bereits vor Schuljahresstart mit einigen strukturellen Eigenschaften der Sprachen ihrer Schüler\*innen (SuS) vertraut machen und sich somit auf Sprachvergleiche vorbereiten. Dies könnte evtl. auch der geäußerten Angst vor einem Kontrollverlust entgegenwirken, auf die in 4.5 noch eingegangen sein wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auf (bildungs)politischer Ebene Transformationen festzustellen sind, die den stärkeren Einbezug sprachlicher Ressourcen Mehrsprachiger im Raum Schule vorsehen und damit die Legitimierung anderer Sprachen als des Deutschen vorantreiben. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit in Berliner Klassenzimmern scheint über Konzepte wie Durchgängige Sprachbildung und Sprachbewusstheit bereits curricular verankert zu sein. Die vorherrschende Perspektive scheint trotzdem eher die eines Durchgangsstadiums zu sein: Sprachliche Ressourcen nutzen, um den Erwerb der deutschen Bildungssprache voranzutreiben. Der Ausbau anderer sprachlicher Ressourcen wird dabei nicht gefördert. Wie allerdings tatsächlich mit diesem Handlungsspielraum umgegangen wird und was das Konzept Sprachbewusstheit in Augen der Lehrkräfte umfasst, obliegt dem Einzelfall, wie in 4.5 zu sehen sein wird.

In its *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Beacco (2007) characterizes plurilingual education and edu-

---

<sup>28</sup>von Migrationshintergrund einschließlich 'Herkunftsland' zu nicht deutscher Herkunftssprache (ndH)

cation for plurilingualism, as encompassing not only formal language teaching to foster linguistic competence but also informal activities to foster awareness and appreciation of linguistic diversity.

(Pfaff et al. 2014, S. 91)

Während ersteres im Rahmen von bilingualen Bildungskonzepten wie CLIL gefördert wird, ist letzteres Inhalt von *(Critical) Language Awareness*-Ansätzen, die bereits zur Sprache kamen und im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

### 3.2 *(Critical) Language Awareness* auf Meso- und Mikroebene

*(Critical) Language-Awareness*-Ansätze ((C)LA) stellen einerseits eine Möglichkeit dar, im Unterricht mit heterogenen Gruppen verschiedene Sprachen einzubeziehen (vgl. Busch 2017, S. 192), andererseits kann sich kritische Sprachbewusstheit bei Lehrer\*innen positiv auf das Sprachlernpotential und die Sprach Einstellungen von Schüler\*innen auswirken und außerdem zu einem positiven Selbstbild beitragen (vgl. Wiese, Mayr et al. 2017, S. 204). Ein positives Selbstbild kann wiederum zu größerem Schulerfolg führen wie u.a. eine Studie des Berliner Instituts für Migrationsforschung (BIM) zeigt (vgl. BIM 2017). Sowohl auf Meso- als auch auf Mikroebene können diese Ansätze somit Anwendung finden. Neben dem Einbezug sprachlicher Ressourcen werden im Rahmen von LA auch metasprachliche Fähigkeiten, die vor allem mehrsprachige Kinder in der Regel bereits in die Grundschule mitbringen (vgl. hierzu Skutnabb-Kangas 1981), valorisiert<sup>29</sup>. Der Einsatz der vorhandenen sprachlichen Ressourcen, um über metasprachliche Elemente Bedeutungen und Formen auszuhandeln, wird vor allem in der Tertiärsprachendidaktik als wichtiger Bestandteil im Sprachlernprozess mehrsprachiger Lerner\*innen anerkannt (vgl. hierzu Sato und Ballinger (2012), Jessner (2005)). Insofern kann gleich in zweifacher Weise von einem ressourcenorientierten Ansatz gesprochen werden.

Während zunächst kurz geklärt wird, worum es bei *(Critical) Language Awareness*-Ansätzen geht<sup>30</sup> (3.2.1), werden im Anschluss Programme und Aktivitä-

---

<sup>29</sup>Ein Forschungsüberblick zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern findet sich bei Krafft 2004.

<sup>30</sup>Da für die vorliegende Arbeit (C)LA weniger als Forschungsfeld, sondern mehr die praktische Umsetzung von (C)LA-Konzeptionen von Bedeutung ist, wird nicht auf Studien eingegangen, die die Effektivität von Sprachbewusstheit für den Lernprozess untersuchen. Einen Überblick hierzu findet sich u.a. bei Svalberg 2016



ten vorgestellt, die großteils im Rahmen dieser Konzeptionen entworfen worden sind bzw. sich mit deren Zielen überschneiden (3.2.2 und 3.2.3).

### 3.2.1 Was und warum?

*Language Awareness*<sup>31</sup> hat ihren Ursprung in Großbritannien. So geht der Begriff auf Halliday 1971 zurück, der schon in den 70er Jahren mehr Raum für Sprache in der Schule und der Lehrerbildung in Großbritannien forderte (vgl. Luchtenberg 2017, S. 150). Hawkins 1987 spricht sich bereits in den 80ern für die Implementierung von Sprache als durchgängiges Element im Curriculum aus und stellt Vorschläge für die praktische Umsetzung von LA-Konzeptionen im Unterricht vor. In Deutschland fand LA erst in den 90er Jahren Einzug in die Sprachdidaktik, hat aber mittlerweile dort einen zentralen Platz eingenommen (siehe 3.1.3 zum Berliner Curriculum). Ein grundlegendes Element von LA-Konzeptionen ist die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Diversität (vgl. Luchtenberg 2017, S. 152). Ein Ziel dieser Konzeptionen ist es, „unterschiedliche sprachliche Ressourcen, mit denen Kinder in die Schule kommen, wahrzunehmen, ernst zu nehmen und als gleichwertig anzuerkennen“ (Busch 2017, S. 57). Die *Association of Language Awareness* (ALA) definiert LA auf ihrer Webseite als: „the explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.“<sup>32</sup>. Es wird davon ausgegangen, dass u.a. explizites Wissen über Sprache und Bewusstheit gegenüber Sprachlernprozessen und Sprachgebrauch förderlich für selbige ist. So wurde im Rahmen der *Second Language Acquisition*-Forschung (SLA) Evidenz dafür gefunden, dass *attention* und *awareness* (und damit *noticing*) sich positiv auf das Sprachlernen auswirken (vgl. Schmidt 1990, S. 29 nach Svalberg 2007, S. 289). Allerdings ist umstritten für welche Art expliziten Wissens und für welche sprachlichen Merkmale das gilt (vgl. Svalberg 2007, S. 290, auch Doughty 2003). Da Studien zu LA im Rahmen von SLA aber vorrangig am Erlernen grammatischer Formen interessiert sind, kann diese Diskussion hier vernachlässigt werden. In dieser Arbeit ist entscheidend, dass die Beschäftigung mit Sprache(n) und sprachlichen Phänomenen zu einem bewussteren Umgang mit und im Gebrauch von Sprache und damit auch mit anderen Menschen einerseits führen kann (Svalberg 2007, S. 290, Budde 2016, S. 2, Oomen-Welke 2016,

<sup>31</sup>Als deutscher Äquivalenzbegriff für *language awareness* wird in dieser Arbeit Sprachbewusstheit gewählt (vgl. Budde (2016, 2f) für eine kurze begriffliche Diskussion; siehe Busch (2017, S. 182) zur Verwendung

<sup>32</sup>[http://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](http://www.languageawareness.org/?page_id=48), siehe auch Svalberg 2016, S. 9, Svalberg 2007, S. 288

S. 10) und andererseits eine Wertschätzung gegenüber den sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Schüler\*innen bedeutet. Den Einsatz von *language awareness* definiert Luchtenberg (2017, S. 150) als:

sprachdidaktisches Konzept, mit dem ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen. (Luchtenberg 2017, S. 150)

LA-Ansätze können auf verschiedenen Ebenen Anwendung finden (Luchtenberg (2017, S. 151), siehe auch Svalberg (2007, S. 287) und James und Garrett (1992, 12ff)):

- Affektive Ebene (Einstellungen zu Sprache, Freude am Umgang mit Sprache(n))
- Soziale Ebene (Sprachgebrauch)
- Kognitive Ebene (bewusster Umgang mit Strukturen, Regeln und Mustern von Sprache)
- Machtebene (Einsichten in die Möglichkeiten, sprachliche Macht auszuüben)

Letzterer Punkt wird vor allem im Rahmen von *Critical Language Awareness*-Ansätzen (CLA) (Fairclough 1992) berücksichtigt. Wie weiter unten gezeigt wird, ist die Thematisierung dieser Ebene besonders (aber nicht nur) für Lehrpersonen von Bedeutung, da sich diese in der Schule in einer Machtposition gegenüber ihren Schüler\*innen befinden, der sie sich oft nicht bewusst sind. Die Bedeutung, die Schule bei der Verbreitung eines monolingualen Standards (2.1) gespielt hat und immer noch spielt, und dass dieser Zustand nicht naturgegeben ist, sollte jede Lehrkraft kritisch reflektieren. CLA-Ansätze (Fairclough 1992, Bhatt und Martin-Jones 1992) machen vor allem auf die Gefahr aufmerksam, dass durch LA im Raum Schule sprachliche Diversität zwar benannt und zum Teil als Ressource verstanden und genutzt wird, dies aber oft mit dem ausschließlichen Ziel Deutsch als Bildungssprache zu erwerben, wie in 3.1.3 bereits angesprochen wurde. Dadurch werden jedoch alle anderen Varietäten automatisch abgewertet. Daraus resultierende soziale Ungleichheit und Machtverhältnisse bleiben unberührt. Aktivitäten, die Minderheitensprachen auf eklektische

Weise und ohne sozio-historische Kontextualisierung in den Unterricht miteinbeziehen, könnten dazu führen, dass sie als „exotica, as decontextualised emblems of diversity“ (Bhatt und Martin-Jones 1992, S. 295) repräsentiert werden. Ein Beispiel hierfür ist der gelegentliche Einsatz von Liedern, aber auch von Sprachvergleichen, werden diese ohne weitere Thematisierung der Beziehung zwischen Mehrheits- und Minderheitensprache(n) eingesetzt. Nach Fairclough (1992) sollte CLA „learners with understanding of problems which cannot be resolved just in the schools; and with the resources for engaging if they so wish in the long-term, multifaceted struggles in various social domains[...]“ (Fairclough 1992, S. 13) ausstatten. Eine *critical language pedagogy* im Sinne von Bhatt und Martin-Jones (1992) sollte zum Ziel haben „to develop learners‘ understanding of the relationship between Standard English and minority languages“ (Bhatt und Martin-Jones 1992, S. 295). Dafür wäre es notwendig eine historische Perspektive einzunehmen und die Geschichte der im Klassenraum anwesenden Sprachen, wie auch der Verbreitung anderer Sprachen durch koloniale Expansion zu thematisieren. Außerdem sollte zum Inhalt gemacht werden, wie soziale Bedingungen unsere tagtäglichen kommunikativen Praktiken beeinflussen. Mögliche Themen, die dabei berücksichtigt werden könnten, sind z.B. Unterschiede zwischen Generationen, Konflikte, die sich aus einem bestimmten Sprachgebrauch heraus ergeben, die soziale Bedeutung von *Code-Switching* und die begrenzten Möglichkeiten andere Sprachen des eigenen Repertoires weiterzuentwickeln (vgl. Bhatt und Martin-Jones 1992, S. 296). Damit mehrsprachige Kinder tatsächlich von (C)LA-Ansätzen im Klassenraum profitieren können, sollten sie laut Bhatt und Martin-Jones (1992) zusätzlich Unterricht in den jeweiligen Sprachen erhalten (vgl. Bhatt und Martin-Jones 1992, S. 299).

Innerhalb von LA-Konzeptionen wird ein Spektrum angesprochen, das sich zwischen kognitiven und soziokulturellen Perspektiven bewegt und so verschiedene Forschungs- und Praxisbereiche wie kognitive Linguistik, Sprachlehr- und lernforschung, Sprachgebrauch und interkulturelle Kommunikation beinhaltet (vgl. Svalberg 2007, S. 287). Die verschiedenen Ebenen (affektiv, sozial, kognitiv und Macht-) werden ebenso in heteroglossischen Mehrsprachigkeitsansätzen (2.2.2) thematisiert und können durch (C)LA-Ansätze in den Unterricht getragen werden. Luchtenbergs (2017) Einbezug der Machtebene legt nahe, dass eine kritische Auseinandersetzung bereits Teil von LA-Ansätzen geworden ist. Im Basiscurriculum Sprachbildung, in dem Sprachbewusstheit eine zentrale Rolle zukommt, scheint diese Ebene jedoch nicht Teil des Konzepts zu sein.

Im Folgenden werden Methoden und Maßnahmen vorgestellt, die auf Meso-

ebene und Makroebene agieren und einerseits eine erhöhte (*Critical*) *Language Awareness* bei Schulleitung und Lehrpersonal, andererseits den verstärkten Einbezug der Sprachen von Schüler\*innen zum Ziel haben. Aus der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Fachliteratur wurden dazu ressourcenorientierte Zugänge zusammengetragen<sup>33</sup>. Es wurde bei der Auswahl außerdem darauf geachtet, dass diese Vorschläge für die Praxis kritische Perspektiven im oben genannten Sinne einbeziehen.

### 3.2.2 Methoden/Programme auf Mesoebene

#### *Linguistic Landscape* und *Educational Landscaping*

Sprache und Zeichen im öffentlichen Raum, z.B. auf Verkehrsschildern, Straßen- und Platznamen, Schildern oder Schriftzügen von Geschäften und von öffentlichen Gebäuden bilden die Linguistic Landscape (LL) dieses Raums (Landry und Bourhis 1997, S. 25, auch in Scarvaglieri 2017, S. 327). Bei der Erforschung einer LL kann sich auf geografische Regionen, wie z.B. bestimmte urbane Viertel bezogen werden, aber auch auf bestimmte Gebäude bzw. Institutionen. Die Erforschung von Sprachlandschaften hat u.a. Eingang in Fortbildungsprogramme für Lehrer\*innen und Erzieher\*innen gefunden, um LA zu fördern (z.B. in Deutsch-ist-vielseitig (Wiese, Mayr et al. 2017) und *Critical Multilingual Language Awareness* (García 2008, García 2017) siehe unten). *Educational Landscaping* (Scarvaglieri 2017) ist ein Fortbildungsprogramm, dass im Rahmen von FörMig (vgl. Lange und Gogolin 2010) entwickelt und ausgewertet wurde. Im Zentrum dieses Programms steht die Dokumentation und Reflektion der LL der eigenen Institution. Es gliedert sich in drei Teile (vgl. Scarvaglieri 2017, S. 328):

1. Präsentation wissenschaftlicher Erkenntnisse zu Spracherwerb und Sprachentwicklung in monolingualen und multilingualen Kontexten, Vorstellung des LL Ansatzes und wie er in den jeweiligen Institutionen angewandt werden kann
2. Dokumentation und Reflexion der LL der eigenen Institution, Zusammenfassung auf großen Postern
3. Präsentation der Poster, Reflexion und Diskussion der kommunikativen Struktur

---

<sup>33</sup>Diese Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Als Folge eines solchen Trainingsprogramms kann die *Linguistic Landscape* der Schule entsprechend der Ergebnisse aus den jeweiligen Reflexionen umgestaltet werden. Dies kann z.B. durch die Gestaltung und Anbringung mehrsprachiger Türschilder und Wegweiser geschehen (siehe auch Cummins (2016), Busch (2017)). In dem von García (2017) entworfenen Programm zur Ausbildung von Lehrkräften dient die Dokumentation und Analyse der LL dazu, deren *awareness* für die mehrsprachige Realität des Schulumfelds zu stärken und sie für den lebensweltlichen Sprachgebrauch Mehrsprachiger zu sensibilisieren (García 2017, S. 274).

### ***Critical Multilingual Language Awareness***

Im Einklang mit CLA-Ansätzen (3.2.1) kritisiert García (2017), dass bei *Language-Awareness* Curricula die standardisierte Zielsprache zu sehr im Fokus steht und Variation im Sprachgebrauch und mehrsprachigen Praktiken zu wenig Beachtung geschenkt werden (García 2017, S. 265). Mit ihrem Fortbildungsprogramm *Critical Multilingual Language Awareness* visiert sie nicht nur die Anerkennung der sprachlichen Diversität der Kinder von Seiten der Lehrer\*innen an, sondern auch die kritische Reflexion des Konzepts Sprache als soziales Konstrukt und damit verbundene Dominanz- und Machtverhältnisse. Die Bewusstheit für und das Zulassen von mehrsprachigen Praktiken, also *translanguaging*, im Klassenraum, stellt García (2017) als besonders wichtig heraus (García 2017, S. 270).

### **Anti-Bias-Programm**

Ähnlich wie Garcías (2017) Fortbildungsprogramm zielt auch das Anti-Bias-Programm von Wiese, Mayr et al. (2017) auf kritische Sprachbewusstheit ab. Machtstrukturen und (eigene) diskriminatorische Praktiken in der Schule gegenüber eines bestimmten Sprachgebrauchs sollen aufgedeckt und dem Lehrpersonal bewusst werden.

[...] aiming at negative preconceptions and stereotypisations of different populations, it mainly draws on the methodological and didactic domain of anti-bias and antiracism pedagogics. It is distinctive in that it tackles such biases on the linguistic plane where they target speakers and speech communities via their language use.

(Wiese et al. 2017, S.201)

Dieses Programm strebt positive Veränderungen in den Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Sprache und Sprecher\*innen außerhalb eines monolin-

gualen Standards an. Die Ergebnisse der Evaluation deuten darauf hin, dass diese Veränderungen auch über einen längeren Zeitraum und unabhängig von individuellen Variablen wie Alter, Gender und Fachgebiet durch die Teilnahme erreicht werden (vgl. Wiese et al. 2017, S.213f). Folgende Module sind Teil dieses Programms: 1. Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Sprecher\*innen, 2. Sprachgebrauch, 3. Sprachsystem, -entwicklung, -wechsel.

### Weitere Ideen

1. Ausstattung der Schulbibliothek sollte die in einer Schule vorhandenen Sprachen repräsentieren (vgl. Cummins 2016, Busch 2017)
2. Einbezug von Vorbildern / Übersetzer\*innen aus der *Community* nach schwedischem Vorbild (vgl. Busch 2017, S. 182, Löser 2011, 207f)
3. Ausbau von Herkunftssprachenunterricht zu vollwertigen Fächern
4. Workshops innerhalb des Programms *Supporting Multilingual Classrooms* vom *European Centre for Modern Languages* (ECML)<sup>34</sup> zur Unterstützung von (Sprach-)Lehrer\*innen in mehrsprachigen Klassen und zur Entwicklung von Schulprofilen in Bezug auf sprachliche und kulturelle Diversität.

Im Folgenden werden Methoden bzw. Aktivitäten vorgestellt, die im Unterricht Anwendung finden können.

### 3.2.3 Methoden/Aktivitäten im Unterricht

Im Folgenden werden einzelne unterrichtstaugliche Methoden und konkrete Projekte vorgestellt, bei denen Kinder und Jugendliche ihr sprachliches Repertoire zum Einsatz bringen und in der Folge erweitern können. Weitestgehend handelt es sich um Methoden, die auf (C)LA abzielen. Beim Einsatz dieser Aktivitäten, sollte berücksichtigt werden, dass es wichtig ist, diese im Sinne von Bhatt und Martin-Jones (1992) (siehe 3.2.1) zu kontextualisieren.

### Sprachenportraits

Sprachenportraits wurden ursprünglich entwickelt, um *language awareness* in mehrsprachigen Grundschulklassen zu fördern (vgl. Neumann 1991, nach Krumm und Jenkins 2001). Mittlerweile haben sie als sprachbiografischer Zugang auch in

---

<sup>34</sup><https://www.ecml.at/TrainingConsultancy/Multilingualclassrooms/Workshopmodules/tabid/1843/Default.aspx>

die Forschung Eingang gefunden (vgl. Busch (2010, S. 61), Busch (2017, S. 36)). Bei dieser Aktivität sollen die Schüler\*innen (SuS) sich überlegen, welche Sprachen in ihrem Leben eine Rolle spielen. Dabei wird nicht weiter definiert, was unter Sprachen zu verstehen ist, so dass auch bspw. Dialekte, Geheimsprachen, Tiersprachen genannt werden können. Die Kinder entscheiden selbst darüber, was sie einbeziehen. Die Sprachen werden farbig in eine vorgegebene Körpersilhouette eingezeichnet. Die Zeichnung wird mit einer Legende versehen. Das Zeichnen ermöglicht den Kindern eine „selbstreflexive Distanznahme und Verzögerung“ (Busch 2017, S. 37). In einem nächsten Schritt stellen alle SuS ihre Silhouetten der Klasse vor und erläutern sie. Die Erstellung von Sprachenportraits eignet sich gut als Einstieg für eine länger anhaltende Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit, da die SuS, aber auch die Lehrkraft, einige wichtige Dinge in Bezug auf ihre sprachliche Realität voneinander erfahren. Ein Unterrichtsentwurf zur Arbeit mit Sprachenportraits findet sich in Gallling (2011)<sup>35</sup>, außerdem sind sie Teil der Materialien Deutsch-ist-vielseitig und KIESEL (siehe unten).

### ***Linguistic Landscaping***

Wie bereits in Abschnitt 3.2.2 beschrieben wurde, kann die Dokumentation und Analyse der *Linguistic Landscape* des benachbarten Umfelds oder der Institution dazu dienen, die LA beim Lehrpersonal zu erhöhen. Auch bei den SuS kann diese Methode in abgewandelter Form Anwendung finden. Der Schwerpunkt könnte neben der Dokumentation und Analyse auf die Neugestaltung der LL der eigenen Schule gelegt werden. Diese Aktivität hätte eine veränderte LL mit z.B. mehrsprachigen Ausschilderungen zur Folge, die wiederum eine verstärkte Präsenz der sprachlichen Diversität mit sich bringen würde. Im Rahmen des Mathematik-Unterrichts der höheren Klassen können Statistiken und bunte Diagramme über an der Schule vertretene Sprachen erstellt und ausgestellt werden (vgl. Cummins 2016). Krumm (2003) schlägt die Anfertigung eines Sprachbarometers vor, das steigt sobald eine neue Sprache in die Klasse kommt. In den Materialien Deutsch-ist-vielseitig (Wiese et al. 2014) findet sich eine Einheit zur Dokumentation und Gestaltung der Sprachlandschaft der schulischen Umgebung für Kinder ab der 7. Klasse, diese kann in vereinfachter Form aber auch in Grundschulen Anwendung finden.

<sup>35</sup> [https://www.springer.com/cda/content/document/cda\\_downloadaddocument/w\\_41\\_4715.pdf?SGWID=0-0-45-1362464-p174295866](https://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloadaddocument/w_41_4715.pdf?SGWID=0-0-45-1362464-p174295866)

## **Sprachvergleiche**

Sprachvergleiche werden im Zusammenhang mit LA-Konzeptionen am häufigsten erwähnt<sup>36</sup>. Vergleiche können zwischen Sprachen oder zwischen Varietäten, wie Dialekten oder Jugendsprache vs. Bildungssprache stattfinden (vgl. Luchtenberg 2017, S. 157). Durch Kontrastierung verschiedener Sprachen in Bezug auf spezielle Phänomene unter besonderer Berücksichtigung, der in einem konkreten Klassenzimmer vertretenen Sprachen, wird auf die sprachlichen Ressourcen der Kinder eingegangen. Vergleiche können auf verschiedenen linguistischen Ebenen (Lexik, Phonologie, Morphologie, Orthografie, Syntax) stattfinden und können durch Lehrkräfte initiiert oder aber durch SuS inspiriert werden. Vergleichen und sprachreflektierende Überlegungen können von den SuS theoretisch mit allen ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen durchgeführt werden (vgl. Luchtenberg 2017, S. 155). Je nach vorhandenen sprachlichen Ressourcen in der Klasse können solche Reflexionen also in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit in verschiedenen sprachlichen Konstellationen durchgeführt werden. Auch die Anwendung bzw. das Zulassen translingualer Praktiken wäre in diesem Zusammenhang denkbar (siehe dazu den folgenden Paragraph). Für Lehrpersonen aufbereitetes, übersichtlich dargestelltes Hintergrundwissen zu verschiedenen Sprachen mit einer vergleichenden Perspektive findet sich in Krifka et al. (2014).

## **Translinguale Praktiken**

In 2.2 wurde bereits darauf eingegangen, dass aus einer mehrsprachigen Perspektive heraus translinguale Praktiken Normalität sind (vgl. García und Wei 2014). Diese könnten im Unterricht zur Bewältigung verschiedenster Aufgaben eingesetzt werden bzw. zugelassen werden<sup>37</sup>. Außerdem können sie im Rahmen von LA-Konzeptionen zum Anlass genommen werden, um über ihr Entstehen und ihre Wirkung zu reflektieren (vgl. Luchtenberg 2017, S. 158, Jessner 2005), was wiederum zum Sprechen über Sprache (vgl. Schleppegrell 2013, Jessner 2005) führen kann.

## **„Kleine Bücher“**

Die Idee der Herstellung „kleiner Bücher“<sup>38</sup> ist in einer Grundschule in Wien

---

<sup>36</sup>Sprachvergleichende bzw. kontrastive Ansätze sind auch zentraler Bestandteil in der Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik im Rahmen des Fremdsprachenlernens.

<sup>37</sup>Leider steht dem oft die Angst vor Kontrollverlust bei Lehrer\*innen im Weg siehe hierzu Oomen-Welke 2017, S. 623 und 4.5

<sup>38</sup>Schreger 2009/10:<http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/kb.pdf>



entstanden und wird dort seitdem erfolgreich als freiwillige Aktivität angeboten (vgl. Busch 2017, 184f). Die Schüler\*innen wählen Thema, Gestaltungsmittel und Design und schreiben und illustrieren ihre Bücher selbstständig. Sie können sich bei Eltern, Lehrer\*innen oder auch durch Wörterbücher Hilfe holen, müssen dies aber nicht (vgl. Busch 2017, S. 184). Alle sprachlichen Ressourcen können dabei zum Einsatz kommen, wobei die bildliche Darstellung die schriftliche ergänzt. So können kleine mehrsprachige Bücher entstehen, die dem jeweiligen aktuellen Sprachrepertoire der SuS Ausdruck verleihen.

## Projekte und Materialien

- **Deutsch-ist-vielseitig** (Wiese et al. 2014)

Neben Materialien zur Lehrer\*innenfortbildung finden sich hier auch Unterrichtsmaterialien für unterschiedliche Klassenstufen, die in Form von Projekten eingebunden werden können. Fokus dieser Materialien liegt vor allen Dingen auf der großen Variation im Gebrauch des Deutschen in verschiedenen Kontexten und gibt somit Anregungen wie u.a. Registerunterschiede thematisiert werden können. Alle Materialien sind frei zugänglich<sup>39</sup>.

- **JaLing (Janua Linguarum - Das Tor zu Sprachen)**

Das Projekt *Awakening to languages* zielt neben der Befähigung zum Hören, Analysieren und Lernen von Sprachen darauf ab, positive Wahrnehmungen und Einstellungen gegenüber Sprachen und ihrer Diversität, aber auch gegenüber ihren Sprecher\*innen und ihren Kulturen zu befördern (vgl. Candelier 2007, S. 20). Lehrmaterialien von Ja-Ling beinhalten verschiedenste Aktivitäten und Themen wie Sprachenportfolio, sprachliche Biografien, Höflichkeit, die Wochentage, Tiergeräusche und Onomatopoe-tika in verschiedenen Sprachen (vgl. Candelier 2007, S. 49). Weder Schüler\*innen noch Lehrer\*innen müssen Kenntnisse der betrachteten Sprachen haben. Vielmehr werden diese zum gemeinsamen Untersuchungsgegenstand (vgl. Candelier 2007, S. 52). Materialien wie Kopiervorlagen zu verschiedenen Themenbereichen für Klasse 4 bis Sekundarstufe I sind in „Der Sprachenfächer“ (Oomen-Welke 2007) gesammelt. Außerdem sind die KIESEL (Kinder entdecken Sprachen - Erprobung von Lehrmaterialien)-Hefte (Sprachenkompetenzzentrum 2012) aus diesem Projekt entsanden,

---

<sup>39</sup><http://deutsch-ist-vielseitig.de/de/erzieher-innen-und-lehrer-innen>

in denen sich frei zugängliche Hintergrundinformationen, Unterrichtsvorschläge und Kopiervorlagen finden<sup>40</sup>.

### **Synthese: „Sprache(n) (er)leben!“**

Bereits der Titel dieser möglichen AG bzw. dieses möglichen Fachs bietet einigen Redeanlass. Es könnte zunächst nach den unterschiedlichen Kombinationen, die sich daraus ergeben (Sprache erleben, Sprache leben, Sprachen erleben, Sprachen leben), gesucht werden. Im Anschluss könnte man die Bedeutungsunterschiede zwischen Sprache und Sprachen und zwischen leben und erleben thematisieren und in einem nächsten Schritt die Bedeutungen der Wortverbindungen kontrastieren. Dabei sollte es nicht um ein Richtig oder Falsch gehen, sondern um freies Assoziieren und Reflektieren über sprachliche Elemente. Ziel dieser AG/dieses Fachs wäre die Förderung von kritischer Sprachbewusstheit unter Einbezug der oben genannten Methoden bzw. Materialien nach Vorbild von Tracys Vorschlag eines Fachs „Sprache und Kommunikation“ (Tracy 2011, S. 92) und inspiriert durch die Didaktik der Sprachenvielfalt bei Oomen-Welke (2017, 620f) und der Pädagogik der Heteroglossie von Busch (2017, S. 183).

## **3.3 Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wurden Perspektiven auf Mehrsprachigkeit auf sprachpolitischer Ebene betrachtet und ressourcenorientierte Handlungsmöglichkeiten auf Mikro- und Mesoebene im Raum Schule aufgezeigt. Zunächst wurden in 3.1 Ansätze zur Analyse bildungspolitischer Rahmenbedingungen dargelegt und auf die Berliner Situation angewandt. Daraufhin wurde das Konzept der (*Critical*)*Language Awareness* vorgestellt. Methoden im Rahmen dieser Ansätze, die auf Mesoebene Anwendung finden können, wurden aufgelistet. Auf Mikroebene wurden Methoden/Aktivitäten beschrieben, durch die Kinder ihr sprachliches Repertoire im Unterricht nutzen und ausbauen können. Als Synthese dieser Methoden/Aktivitäten wurde eine mögliche AG (bzw. Fach) vorgeschlagen, die diese zum Inhalt machen könnte. Dieses müsste selbstverständlich noch ausführlicher konzipiert werden, was aber leider hier nicht geleistet werden kann.

Im folgenden Kapitel wird der Umgang mit sprachlicher Diversität an einer Neuköllner Grundschule untersucht. Dabei wird u.a. nach Einbezug einiger der oben genannten Methoden/Aktivitäten gefragt.

---

<sup>40</sup>[http://www.oesz.at/OESZNEU/main\\_01.php?page=0151&open=13&open2=33](http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open2=33)

## 4 *Focusing*: Fallbeispiel einer Grundschule in Nordneukölln

Es werden im Folgenden zunächst kurz die spezifischen Bedingungen des Nordneuköllner Kiezes skizziert (4.1). Im Anschluss wird das methodische Vorgehen der Fallstudie beschrieben (4.2), um dann konkret den Raum Schule anhand des Beispiels der von mir befragten Schule zu beleuchten. Die Schule wird um die Anonymität der Lehrkräfte sicherzustellen nicht namentlich genannt<sup>41</sup>. In Abschnitt 4.3 werden die institutionellen Rahmenbedingungen vorgestellt und somit die Bedingungen zum Umgang mit der sprachlichen Diversität von Seite der schulischen Ausrichtung beleuchtet. Abschnitt 4.4 thematisiert die Praxis der Lehrkräfte im Unterricht (Mikroebene)<sup>42</sup>.

### 4.1 Die schulische Umgebung: Nordneukölln - ein *superdiverser* Kiez

Nordneukölln kann im Sinne von Vertovec 2007 als superdiverser Kiez<sup>43</sup> bezeichnet werden, dessen Zusammensetzung in den letzten Jahren nicht zuletzt im Zuge von Gentrifizierungsprozessen noch komplexer geworden ist. Dies betrifft sowohl die in den Straßen und auf Spielplätzen gesprochenen Sprachen als auch den sozioökonomischen Hintergrund der Bevölkerung. So ist neben u.a. Arabisch, Türkisch und Kurdisch in den letzten Jahren auch verstärkt Englisch, Spanisch und Französisch zu hören. Außerdem lassen sich neben Künstler\*innen auch vermehrt Student\*innen und Familien mit bildungsbürgerlichem Hintergrund in diesem ursprünglich durch Arbeiter\*innen und Sozialhilfeempfänger\*innen geprägten Viertel nieder. Die letzte Erhebung der Einwohnerregisterstatistik mit Stand vom 30.6.2018<sup>44</sup> nennt einen prozentualen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund<sup>45</sup> von 48,6% im Bezirk Neukölln, davon

<sup>41</sup>Die Materialien - Fragebögen, Schulprogramm und Sprachbildungskonzept - werden zur Wahrung der Anonymität nicht mit veröffentlicht

<sup>42</sup>Leider ist hier keine so klare Trennung von Meso- und Mikroebene möglich wie in 3.2, da Einstellungen des Lehrpersonals und ihre Praxis zusammenfließen.

<sup>43</sup>siehe Gogolin und Duarte 2013 zum Konzept Superdiversität im schulischen Kontext

<sup>44</sup>[https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat\\_berichte/2018/SB\\_A01-05-00\\_2018h01\\_BE.pdf](https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2018/SB_A01-05-00_2018h01_BE.pdf)

<sup>45</sup>Definition laut dem Statistisches-Bundesamt 2019: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.“ Zur Problematik des Gebrauchs des Begriffs Migrationshintergrund im sprachwissenschaftlichen Diskurs siehe Scarvaglieri und

21,2% Deutsche mit Migrationshintergrund und 27,4% Ausländer\*innen. Zu den zahlenmäßig stärksten Gruppen gehören Menschen aus oder mit Hintergrund aus der Türkei, aus verschiedenen arabischen Ländern inkl. Syrien, Polen und dem ehemaligen Jugoslawien. Laut einem Bericht der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung von 2017<sup>46</sup> ist Nordneukölln nach wie vor wegen der räumlichen Konzentration von sozial Benachteiligten ein „Stadtteil mit erhöhtem Entwicklungsbedarf“. Statt wie im Schulprogramm von der schulischen Umgebung als „sozialem Brennpunkt“ (Schulprogramm S.6, siehe Anhang) zu sprechen, werden aufgrund der Stigmatisierung, die mit diesem Begriff verbunden ist, hier in Anlehnung an die sozialwissenschaftlichen Termini „benachteiligtes Quartier“ oder „Stadtteil mit erhöhtem Entwicklungsbedarf“ bevorzugt. Soziale Benachteiligung wurde in diesem Bericht anhand der vier Index-Indikatoren Arbeitslosigkeit, Langzeitarbeitslosigkeit, Transferbezug und Kinderarmut in einem Zeitraum von 2 Jahren (2014-2016) gemessen. Es zeigen sich teilweise positive Dynamiken in diesem Stadtteil. Wie aus den folgenden Grafiken 2 und 3 abzulesen ist, gab es innerhalb von sieben Jahren (2010-2017) große Entwicklungen in der sozioökonomischen Struktur. Während im Bericht von 2010 (Stadtentwicklung und Wohnen 2010) noch ein sehr niedriger Status in den meisten Teilen Nordneuköllns zu verzeichnen war, wurde 2017 auf demselben Gebiet ein niedriger bis mittlerer Status bei stabiler Dynamik ermittelt. Worauf diese positive Dynamik im Sinne von geringerer sozialer Benachteiligung zurückzuführen ist, lässt sich hieraus aber nicht ablesen. Liegen diese Veränderungen darin begründet, dass die gleichen Bewohner\*innen einen sozialen Aufstieg geschafft haben? Oder gehen diese Ergebnisse vielmehr auf Verdrängungen im Zuge von Gentrifizierungsprozessen zurück? Letzteres ist wohl der Fall. Unter *Gentrification* wird ein „Verdrängungsprozess verstanden, im Rahmen dessen statushohe Bevölkerungsgruppen statusniedrige Bevölkerungsgruppen verdrängen und es dabei zur Aufwertung des Wohnbestands kommt.“ (Blasius (2004, S. 23), zitiert nach Helbrecht (2016, S. 11)). Aufgrund der Immobilien- und Mietpreisexplosion der vergangenen Jahre und im Zuge der wachsenden Wohnungsknappheit im innerstädtischen Raum finden solche Prozesse in Berlin vermehrt statt. Eine quantitative Analyse von Döring und Ulbricht 2016 zeigt, dass Neukölln im Zeitraum 2007-2011 sehr stark von Gentrifizierungsprozessen betroffen war. Neben einer erhöhten Diversifizierung in Bezug auf Herkunftsländer, was wiederum

---

Zech (2013)

<sup>46</sup>[http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten\\_stadtentwicklung/monitoring/de/2017/index.shtml](http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/de/2017/index.shtml)

einhergeht mit unterschiedlichen Migrationsstatus (siehe z.B. Migration innerhalb von EU-Ländern vs. außereuropäische), ist somit auch eine Diversifizierung des sozioökonomischen Status der Bevölkerung dieses Stadtteils zu verzeichnen. Das Konzept Superdiversität entspricht dem Bild von „der Welt in einer Stadt“ und wird von Gogolin und Duarte (2013) auf die Schule übertragen: „the world exists within one school“ Gogolin und Duarte 2013, S. 2. Ob dieses Bild auf die von mir untersuchte Grundschule anwendbar ist, wird in 4.5.2 besprochen. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen bei der Erhebung und Analyse des Fallbeispiels dargelegt.

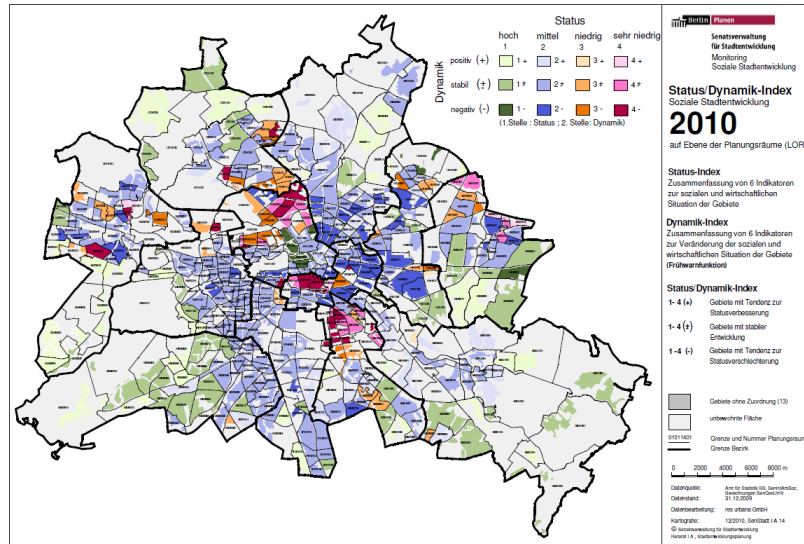


Abbildung 2: Berliner Index für Soziale Ungleichheit 2010 (Stadtentwicklung und Wohnen 2010, S. 49)

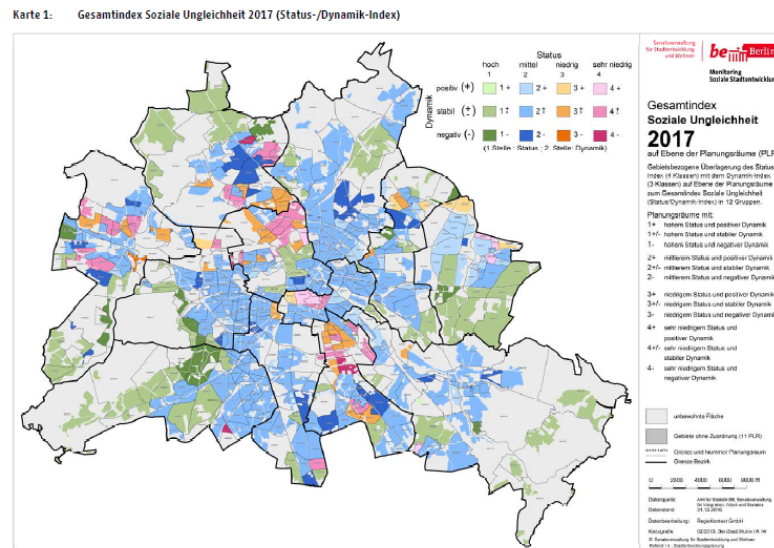


Abbildung 3: Berliner Index für Soziale Ungleichheit 2017 (Stadtentwicklung und Wohnen 2017, S. 14)

## 4.2 Zum methodischen Vorgehen

In dieser Arbeit wurde eine Einzelfallstudie<sup>47</sup> als Forschungsansatz<sup>48</sup> gewählt. Dieses Vorgehen bietet sich an, wenn man einen Fall in der realen Welt verstehen möchte und annimmt, dass für dieses Verständnis die kontextuellen Bedingungen des Falls relevant sind (vgl. Yin 2014, S. 17). Gegenstand der Fallstudie bzw. -analyse ist in dieser Arbeit nicht eine einzelne Person, sondern ein „[...] komplexeres soziales System [...]“ (Mayring 2002, S. 41), eine Grundschule in Berlin-Neukölln. Der Ablauf der Fallanalyse orientierte sich in Anlehnung an Mayring (2002, 43f) und Lamnek (2005, S. 313)) an folgenden Phasen:

### 1. Fragestellung

1. Wie wird in der schulischen Praxis mit sprachlicher Diversität umgegangen?
2. Welche Perspektive auf Mehrsprachigkeit wird dabei eingenommen?

### 2. Falldefinition / Populationswahl:

Ziel der Stichprobenziehung ist in qualitativen Untersuchungen nicht die statistische Repräsentativität, sondern „vielmehr kann es nur darum gehen, dass die im Untersuchungsfeld tatsächlich vorhandene *Heterogenität* in den Blickpunkt gerät.“ (Kelle und Kluge 1999, zitiert nach Lamnek 2005, S. 234). Nach dem Prinzip vom *Theoretical Sampling* wurde die Untersuchungseinheit für die erste Einzelfallstudie aufgrund ihrer Eignung als extremer oder idealer Typ anhand von äußerlichen Merkmalen ausgewählt (vgl. Lamnek 2005, 313f). Aufgrund des heterogenen Materials, konkret der großen Unterschiede der Schulen im Umgang mit sprachlicher Diversität, die sich anhand der entsprechenden Webseiten vermuten lässt, wurde ein eher extremer Typ ausgewählt (vgl. Lamnek 2005, S. 232). Extrem ist hier im Sinne von ausschließlichem Deutschfokus und weitest gehender Ignorierung der weiteren Sprachen der Kinder bei gleichzeitiger großer sprachlicher Diversität gemeint<sup>49</sup>. Als interessante Vergleichsfälle für zukünftige Untersuchungen kämen Schulen infrage, die in einem vergleichbaren

---

<sup>47</sup>Da die Einzelfallstudie eine besondere Ausprägung der Fallstudie darstellt, werden beide Begriffe synonym verwendet.

<sup>48</sup>Laut Lamnek (2005) ist „Die Einzelfallstudie zwischen konkreter Erhebungstechnik und methodologischem Paradigma [...]“ (Lamnek 2005, S. 298) anzusiedeln und ist somit ein Forschungsansatz.

<sup>49</sup>Dieser Eindruck entstand bei Betrachtung der Internetpräsenz der Schule und kann somit als Hypothese verstanden werden, von der ich ausgegangen bin.

Kontext situiert sind, sich aber als entgegengesetzte Extremtypen vermuten lassen.

### **3. Datenerhebung**

Die Datenerhebung ist bei Fallstudien im Idealfall multimethodisch angelegt. In dieser Arbeit besteht sie aus drei methodischen Zugängen: Einer selektiven Quellenanalyse (Sprachbildungskonzept und Schulprogramm), einem Leitfadeninterview mit der Schulleitung und einem standardisierten schriftlichen Fragebogen mit offenen Fragen und geschlossenen Fragen. In Abschnitt 4.3 und 4.4 wird detaillierter auf die einzelnen Erhebungsmethoden eingegangen.

### **4. Auswertung des Materials**

Als Auswertungsinstrument wurde die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen (vgl. Mayring 2002, S. 114, Kuckartz 2014), genaueres hierzu findet sich in Abschnitt 4.4.3.

### **5. Einordnung in den größeren Zusammenhang**

In 3.1.3 wurde bereits die sprachbildungspolitische Situation in Berlin betrachtet und damit die Rahmenbedingungen auf Makroebene dargelegt. Die weitere Einordnung in den größeren Zusammenhang wird in 4.5 bzw. in 5 vollzogen. Ziel dieser Fallstudie ist es, einen Eindruck davon zu gewinnen, wie mit sprachlicher Diversität in einem konkreten schulischen Kontext umgegangen wird, ob das sprachliche Repertoire der Kinder genutzt wird bzw. zum Einsatz kommt und wenn ja, in welcher Form.

## **4.3 Institutionelle Rahmenbedingungen der Schule - Mesoebene**

Auf die Rahmenbedingungen auf sprach- und landespolitischer Ebene wurde in 3.1.3 eingegangen. Dabei wurde gezeigt, dass das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit bereits curricular verankert ist und dass ein politischer Wille zu erkennen ist, mehr Sprachen im schulischen Raum zu legitimieren. Im Folgenden wird untersucht, wie dieser Handlungsspielraum in dem hier untersuchten Fallbeispiel genutzt wird. Die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule wurden anhand eines Interviews mit der Schulleitung (Direktorin und Sprachbildungskoordinatorin) und durch das Sprachbildungskonzept der Schule geklärt. Es wurde ein Leitfadeninterview (Fragenkatalog im Anhang) durchgeführt. Die



Antworten wurden von mir handschriftlich in Form von Notizen festgehalten. Ein selektives Protokoll (Mayring 2002, S. 97) des Gesprächs findet sich ebenfalls im Anhang. Das Sprachbildungskonzept und das Schulprogramm wurden einer selektiven Quellenanalyse unterzogen. Die Selektivität begründet sich dadurch, dass sich sowohl das Protokoll als auch die Quellenanalyse an der Forschungsfrage und den dafür wichtigen im Folgenden aufgeführten Kategorien orientierte: (Erst)sprachen der Schüler\*innen, Unterrichtssprache(n) und Herkunftssprachenunterricht, Fördermaßnahmen Deutsch, Willkommensklassen, Ausstattung der Bibliothek, *Linguistic Landscape*. Die zentrale Frage für diesen Schritt der Fallstudie lautete, welche institutionellen Rahmenbedingungen in dieser Schule auf Mesoebene für den Umgang mit sprachlicher Diversität gegeben sind. Folgende Ausführungen sind eine Synthese der Ergebnisse aus beiden methodischen Zugängen (Leitfadeninterview/selektive Quellenanalyse) und werden sowohl beschreibend als auch interpretativ dargestellt.

#### **4.3.1 Kategorienorientierte Darstellung**

##### **(Erst)Sprachen der Schüler\*innen**

Im Februar 2015 besuchten 273 Schüler\*innen die Grundschule, wovon 91,7% einen Migrationshintergrund hatten<sup>50</sup>. Laut Aussage der Schulleitung sind nur die Herkunftsländer der Familien der SuS und nicht die (Erst)Sprachen der Schüler\*innen in der Statistik dokumentiert. Im Schulprogramm sieht man sich mit einer Aufzählung inkonsistenter Kategorien konfrontiert (Sprachbildungsprogramm, S.6). Während einmal von arabischer (viele Länder) und kurdischer (kein Land) Herkunft die Rede ist, ist auch von ägyptischer Herkunft die Rede (ein Land, das auch den arabischsprechenden zuzuordnen wäre). Verwendet man die Kategorien im Schulprogramm, ergibt sich Abbildung 4 auf der folgenden Seite.

Problematisch an dieser Darstellung ist nicht nur die inkonsistente Kategorienbildung, sondern auch die Tatsache, dass keine Unterscheidung zwischen Deutschen mit Migrationshintergrund und Ausländer\*innen getroffen wird. Der Wortlaut im Schulprogramm suggeriert, dass alle 250 SuS mit Migrationshintergrund nicht in Deutschland geboren wurden („Die Schüler kommen aus 15 verschiedenen Nationen.“ (Schulprogramm, S.6)). Das ist mit sehr großer Wahrscheinlichkeit nicht der Fall. Mit der Kategorie „kein“ im Diagramm ist „Deutsch ohne Migrationshintergrund“ gemeint. Entsprechend der Änderung im Erhe-

---

<sup>50</sup> Aktuellere Angaben wurden mir leider nicht zugänglich gemacht.

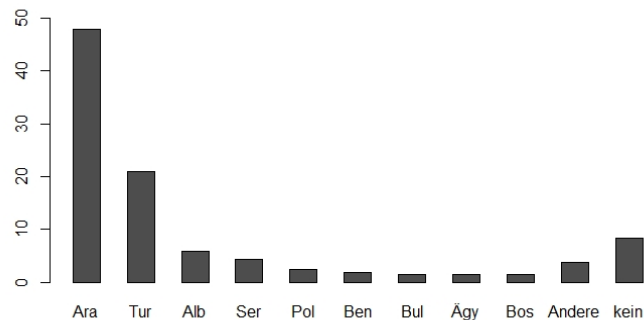


Abbildung 4: Relative Häufigkeiten der 'Herkunftsländer' der SuS oder ihrer Familien (Stand: 2015)

bungsgegenstand (siehe 3.1.3) wird seit 2015 nur noch dokumentiert, ob die SuS 'deutscher Herkunftssprache' oder 'nicht deutscher Herkunftssprache' (ndH) sind.

### **Unterrichtssprache und Herkunftssprachenunterricht**

Alleinige Unterrichtssprache ist Deutsch und als einzige Fremdsprache wird Englisch angeboten. Das Angebot an Herkunftssprachenunterricht umfasst eine vom Konsulat organisierte Türkisch AG im Umfang von 2 Stunden pro Woche, an der ca. 10 Kinder teilnehmen<sup>51</sup>.

### **Fördermaßnahmen Deutsch**

Fächerübergreifende durchgängige Sprachbildung ist zentraler Bestandteil des Sprachbildungskonzepts (S.3). Deutsch-Förderunterricht findet an dieser Schule sowohl integrativ als auch additiv statt. Die integrativen Anteile finden verstärkt im Sozialkundeunterricht statt, in dem Wert auf hohe Redeanteile gelegt wird, als auch im Kunstunterricht, in dem eine Doppelsteckung bewirken soll, mehr Redeanlässe zu schaffen. Außerdem wird der Deutschunterricht z.T. in Teilung unterrichtet, so dass kleinere Lerngruppen entstehen. Darüber hinaus gibt es additiven Deutschförderunterricht, der entweder in der letzten Stunde oder zu

<sup>51</sup>Für die Dauer von einem Jahr wurde eine Arabisch AG angeboten, die von einer Mutter auf ehrenamtlicher Basis durchgeführt wurde, aber aufgrund von Zeitmangel seitens der Lehrerin (Mutter einer Schüler\*in) eingestellt werden musste.

Lückenzeiten im Stundenplan stattfindet. Dieser wird von einer ausgebildeten DaZ-Lehrkraft durchgeführt.

### **Willkommensklassen**

Neuzugewanderte Kinder werden integrativ in ihrem Alter entsprechenden Klassen beschult. Zusätzlich bekommen sie 7-8 Stunden Deutsch pro Woche in 6er Gruppen, die von einer DaZ/DaF-Lehrkraft durchgeführt werden.

### **Ausstattung der Schulbibliothek**

Die Schule verfügt über eine Bücherstube, die z.T. auch Bücher in vor allem Türkisch, Arabisch, Serbisch und Polnisch führt.

### ***Linguistic Landscape***

Eine Präsenz der Sprachen z. B. durch mehrsprachige Ausschilderungen ist im Schulgebäude nicht vorhanden.

### **4.3.2 Ergänzende interpretative Darstellung**

Beim Lesen des Schulprogramms und im Gespräch mit der Schulleitung ist ein ausschließlicher Deutschfokus zu erkennen. Dieser wird bereits im Leitbild angedeutet: „Grundlage für Kommunikation und soziale Begegnung ist die permanente Förderung der deutschen Sprache zu ausreichender Sprachkompetenz.“ Was ausreichende Sprachkompetenz allerdings heißen soll wird nicht spezifiziert<sup>52</sup>. Die Förderung der Mehrsprachigkeit bzw. der L1 ist kein Anliegen der Schulleitung. Dies ist auch an dem geringen Angebot von Herkunftssprachenunterricht abzulesen. Das große Problem seien die minimalen Sprachkenntnisse im Deutschen bei Schuleintritt. Auch in der 2. Generation sprächen Familien überwiegend die L1 zu Hause, was als Grund für die minimalen Sprachkenntnisse dargestellt wurde. Kinder, die bis zum Schuleintritt zu Hause bleiben und keine Kita besuchen, fangen laut Aussage der Schulleitung praktisch dann erst an Deutsch zu lernen<sup>53</sup>. „Wenn wir ihnen keinen Sprachinput in Deutsch geben, wer dann?“ Diese rhetorisch gemeinte Frage der Direktorin zeigt auch recht deutlich,

<sup>52</sup>Dieser Punkt könnte Eltern abschrecken, die meinen, dass ihre Kinder keine spezielle Förderung in der deutschen Sprache für Kommunikation und soziale Begegnung brauchen. Darunter fallen vor allem Eltern, deren Kinder monolingual (Deutsch) oder simultan bilingual mit Deutsch und X aufwachsen. Aber auch solche, deren Kinder sequentiell bilingual aufwachsen, denen aber kein Defizit zugeschrieben wird. Ich beziehe mich hierbei auf eine Äußerung einer Mutter aus meiner Nachbarschaft.

<sup>53</sup>Als Beispiel wurde der Fall eines Kindes erwähnt, das bis zum Schuleintritt bei der Oma in der Türkei gewohnt hat.

dass der Einbezug anderer Sprachen zu Lasten des Deutschen verstanden wird, also hier ein subtraktives Verständnis von Mehrsprachigkeit vorherrscht. Die sprachliche Diversität der Schüler\*innen wird hier nicht als Ressource oder Bereicherung verstanden, sondern klar als Hindernis gegenüber dem Erwerb des Deutschen dargestellt. Es wird eine Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Durchgangsstadium (vgl. Niedrig 2002, S. 7, siehe 3.1.3) eingenommen und somit ein Diskurs, der Mehrsprachigkeit als Problem und Defizit darstellt, vertreten. Aber nicht nur die Mehrsprachigkeit der Kinder wurde als Problem dargestellt. Auch der hohe Anteil der Familien, die Transferleistungen beziehen (90%) und damit die große Anzahl sozial Benachteiligter wurde angesprochen. Aus der Forschung zu Einstellungen gegenüber dialektalem Sprachgebrauch ist bekannt, dass der Sprachgebrauch von Sprecher\*innen mit geringem Sozialprestige meist soziale Abwertung erfährt (vgl. Wiese, Schroeder et al. 2012, 160f). Dies ist z.B. für Kiezdeutsch der Fall, das in multiethnischen Bezirken, wie Nordneukölln, vor allem von Jugendlichen gesprochen wird (vgl. Wiese, Schroeder et al. 2012, S. 163). Auch Zusammenhänge zwischen sozioökonomischem Status von Familien, ihrem kulturellen Kapital und dem Beherrschen eines monolingualen Standards, dem der Bildungssprache nahe kommt, sind belegt (vgl. Gogolin und Duarte 2013, S. 12). Es ist anzunehmen, dass diese Aspekte bei der Wahrnehmung und Einschätzung der Sprachkompetenz der Schüler\*innen seitens der Schulleitung eine Rolle spielt. Diese Annahme kann durch folgendes gestützt werden: Im Schulprogramm heißt es, der Großteil der 91,7% SuS mit Migrationshintergrund beherrsche „sowohl die Muttersprache als auch die deutsche Sprache nur unzureichend“ (Sprachbildungsprogramm, S.6). Da aber sowohl die von der Schule durchgeführten Sprachstandserhebungen als auch die Tests im Rahmen der Schuleignungsprüfung nur das Deutsche und nicht die Erstsprachen bzw. die weiteren Sprachen der Kinder testen<sup>54</sup>, stellt sich die Frage woher die Einschätzung der Kompetenzen in der L1 stammt<sup>55</sup>. Die Veränderungen im Kiez durch die in den letzten Jahren neu-zugezogenen „hippen Eltern“ (Wortlaut der Direktorin) ist in dieser Grundschule (noch) nicht angekommen. Diese würden beim Tag der offenen Tür erscheinen, meldeten ihre Kinder am Ende aber doch an anderen Schulen an, was laut Schulleitung, an dem großen Anteil arabisch- und türkischstämmiger Familien läge. M. E. könnte dies aber gerade auch mit der

<sup>54</sup>Ausdruck einer Defizitperspektive, die schon seit langem in der Kritik steht

<sup>55</sup>Förderbedarf in Deutsch wird festgestellt anhand von: Lerntagebücher, LAUBE, Hamburger Schreibprobe, Stolperwörter-Lesetest, ILEA (Individuelle Lernausgangslage) (Sprachbildungskonzept, S.8)

Perspektive der Schulleitung auf die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schülerschaft zusammenhängen.

Der ursprüngliche Eindruck der Schule anhand der Webseite (siehe 4.2) wurde durch das Gespräch mit der Schulleitung und die Durchsicht des Schulprogramms bestätigt. Diese Schule vertritt auf Mesoebene einen alleinigen Deutschfokus, trotz oder gerade wegen der großen sprachlichen Diversität, und nimmt eine defizitäre Perspektive auf Mehrsprachigkeit ein. Im Folgenden soll es um die Praxis des Lehrpersonals gehen.

#### **4.4 Umgang mit sprachlicher Diversität auf Mikroebene**

Um herauszufinden wie an dieser speziellen Schule auf Mikroebene mit der sprachlichen Diversität der Schülerschaft umgegangen wird, habe ich einen Fragebogen entworfen, der sich an die Lehrenden richtet und nach deren Praxis im Umgang mit sprachlicher Diversität ihrer Schülerschaft, nach Einstellungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit und nach ihrer Offenheit für Veränderungen fragt.

##### **4.4.1 Aufbau und Entstehungsbedingungen des Fragebogens**

Die Auswahl der Erhebungsmethode schriftlicher Fragebogen sollte für die Lehrenden einen möglichst geringen zeitlichen Aufwand schaffen, in der Hoffnung, dass dadurch ein großer Rücklauf entstehe. Es hat sich gezeigt, dass bereits die Beantwortung der offenen Fragen einen geringeren Rücklauf ergab als die Beantwortung der geschlossenen Fragen. Dies ist vermutlich auf den zeitlichen Faktor zurückzuführen. Die in Bezug auf den Fragebogen untypische Zusammenstellung von Erhebungsmethode und Auswertungsverfahren (vgl. Lamnek 2005, S. 231), nämlich einen schriftlichen Fragebogen qualitativ auszuwerten, ist einerseits durch den geringen Rücklauf<sup>56</sup> besonders der freien Antworten zu begründen, da eine quantitative Auswertung bei diesen geringen Zahlen wenig Aussagekraft haben würde. Unabhängig von dieser Tatsache bietet sich andererseits eine qualitative Auswertung der Äußerungen der Lehrkräfte aber auch deswegen an, da nicht nur die Gruppe, die gesamte Lehrerschaft, sondern auch das Individuum, die einzelne Lehrperson, für die Fragestellung von Interesse ist.

Als Vorlage diente ein Fragebogen von Ekinici und Günesli (2016), die eine deutschlandweite Studie zum Thema „Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht“ durchgeführt haben. Allerdings wurden einige Fragen modifiziert, einige weggelassen und andere hinzugefügt. Der Fragebogen wurde mit

---

<sup>56</sup>12 von 20 Lehrer\*innen haben teilgenommen.

GrafStat<sup>57</sup> erstellt, ursprünglich mit der Idee ihn online ausfüllen zu lassen, was die Auswertung erleichtert hätte. Auf Anraten der Direktorin jedoch habe ich den Fragebogen in Papierform ausgegeben. Alle Befragten haben exakt den gleichen Fragebogen erhalten. Somit kann von einem standardisierten Fragebogen gesprochen werden. Die Lehrer\*innen konnten sich den Fragebogen im Sekretariat abholen und in einem Zeitraum von zwei Wochen dort wieder abgeben. Die Direktorin hat die Lehrerschaft auf einer Schulkonferenz über die Fragebögen informiert und um das Ausfüllen gebeten. Die Fragen wurden inhaltlich differenziert in den 5 folgende Blöcken präsentiert: Angaben zu Ihrer Person, Angaben zur Schülerschaft, Mehrsprachigkeit und Unterricht, Ihre Meinung zum Thema Mehrsprachigkeit und Ausblick. Der Block Mehrsprachigkeit und Unterricht beinhaltet die meisten Fragen, da dieser die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht, also nach der Praxis auf Mikroebene, fokussiert<sup>58</sup>. Der Fragebogen beinhaltet sowohl geschlossene als auch halboffene und offene Fragen. Zu den geschlossenen Fragen zählen solche mit Mehrfachnennung (z.B. Frage 15) und Einfachnennung (z.B. Frage 5), als auch jene mit Skalen (Frage 29-30). Geschlossene Fragen können nur eingesetzt werden, wenn das Antwortspektrum bereits bekannt ist. Halboffene Fragen haben zusätzlich zu den vorgegebenen Antwortkategorien noch eine Spalte für weitere Antwortmöglichkeiten (z.B. Frage 11) (vgl. Daase, Hinrichs und Settinieri 2014, S. 104, Porst 2014, S. 53). Offene Fragen (z.B. Frage 8) lassen freie Antwortmöglichkeiten zu und bieten sich somit an, wenn mögliche Antworten nicht bekannt sind. Dies bietet den Vorteil, dass die Befragten in ihrem Bezugssystem bleiben können, wodurch Verzerrungen minimiert werden. Außerdem werden keine Antwortmöglichkeiten ausgeschlossen (vgl. Daase, Hinrichs und Settinieri 2014, S. 104). Wie sich in der Auswertung allerdings gezeigt hat, brachten die offenen Fragen den Nachteil mit sich, dass sie von einigen gar nicht erst beantwortet wurden. In Fragen 29-31, die sich explizit auf Einstellungen beziehen, sollen Aussagen anhand einer Skala bewertet werden. Bei der Konstruktion dieses Fragentyps habe ich mich an Gogolin 1994 orientiert<sup>59</sup>.

Der Fragebogen wurde von zwei unabhängigen Personen auf Verständlichkeit geprüft und Korrektur gelesen. Eine dieser Personen ist selbst Lehrerin an einer Berliner Grundschule und sollte daher als Expertin dienen, um besonders auf das

<sup>57</sup><http://www.grafstat.de/>

<sup>58</sup>Frage 13 bildet eine Ausnahme und hätte besser in den Block Ihre Meinung zum Thema Mehrsprachigkeit gepasst

<sup>59</sup>Dieser Fragentyp wurde bei der Auswertung vernachlässigt, da hierfür vor allem eine quantitative Auswertung interessant gewesen wäre.

Verständnis von Fachbegriffen für die entsprechende Zielgruppe wie z.B. Register zu achten. Es bestand die Annahme, dass das ausreichen würde, um die Qualität des Fragebogens zu sichern, zumal der Fragebogen auf Grundlage eines schon erprobten Fragebogens erstellt wurde. Allerdings hat sich herausgestellt, dass eine Pilotierung angebracht gewesen wäre. Dazu mehr in Abschnitt 4.5.

#### 4.4.2 Quantitative Daten

Aus dem Fragebogen ergeben sich sowohl quantitative als auch qualitative Daten<sup>60</sup>. Da die quantitative Auswertung der quantitativen Daten statistische und mathematische Analysen beinhalten würde, eine statistische Modellierung aber aufgrund der geringen Gesamtzahlen (siehe unten) keine Aussagekraft hätte, werden diese quantitativen Daten einer qualitativen Analyse unterzogen. Bei der qualitativen Analyse wird u.a. nach der Bedeutung der Ergebnisse des quantitativen Daten gesucht, die im Folgeschritt dargestellt wird (vgl. Kuckartz 2014, S. 15).

12 von 20 Lehrer\*innen haben den Fragebogen bearbeitet. Davon wurden 3 Fragebögen nur teilweise ausgefüllt. Bei zwei Fragebögen wurde die gesamte letzte Seite nicht ausgefüllt, was evtl. daran liegen könnte, dass sie übersehen wurde. Fragen mit freien Antworten wurden deutlich weniger beantwortet als Ankreuzfragen. Im Folgenden werden einige interessante absolute Zahlen dargestellt.

- Abbildung 5 auf der folgenden Seite zeigt welche Sprachen in den Klassen der Lehrer\*innen vertreten sind. Alle gaben an, Arabisch und Türkisch sprechende Kinder in ihren Klassen zu haben. Diese Zahlen bestätigen die sprachliche Diversität der Schule und zeigen, dass Sprache mit eher geringem sozialen Prestige am häufigsten bzw. fast ausschließlich vertreten sind.
- Abbildung 6 stellt die Antworten auf Frage 12 und 14 bezüglich des Einbeziehens und der tatsächlichen Nutzung der Sprachen der SuS gegenüber. Im folgenden Abschnitt (4.4.3, Paragraph B) wird dieser Unterschied zwischen einerseits unter Lehrer\*innen weit verbreitetem Empfinden der Sinnhaftigkeit des Einbezugs der Sprachen der SuS im Unterricht, und andererseits dem Verbot ihre Sprachen im Unterricht zu benutzen, diskutiert.

---

<sup>60</sup> „Als quantitative Daten werden numerische Daten, also Zahlen, bezeichnet. Qualitative Daten sind demgegenüber vielfältiger, es kann sich um Texte [...] und anderes mehr handeln.“ Kuckartz 2014, S. 14

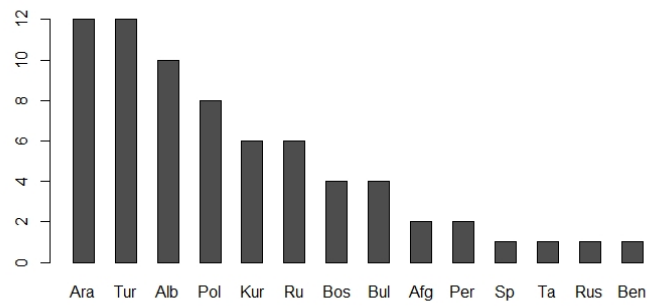


Abbildung 2. Absolute Häufigkeiten der angegebenen Sprachen

Abbildung 5: Welche Sprachen sind in Ihrer Klasse vertreten?

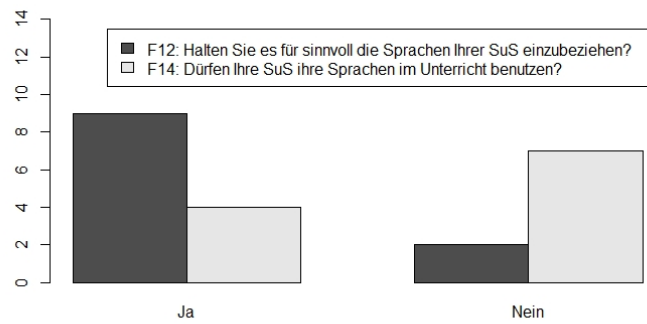


Abbildung 6: Gegenüberstellung von Frage 12 und 14



#### 4.4.3 Qualitative Auswertung

Im Folgenden werden die offenen Fragen einer qualitativen Auswertung in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse bei Mayring (2016) unterzogen. Die Antworten wurden unter den unten aufgeführten Kategorien (A-J) zusammengefasst, wobei nur B eine Zusammenfassung mehrerer Fragen ist, die anderen Kategorien beziehen sich auf Einzelfragen. Die Auswertung orientiert sich an der bereits unter 4.2 genannten Fragestellung: 1) Wie ist die Praxis der Lehrenden im Umgang mit sprachlicher Diversität? 2) Welche Perspektive auf Mehrsprachigkeit haben sie? Außerdem werden ausgewählte quantitative Daten qualitativ betrachtet.

#### A Definitionen von Mehrsprachigkeit

Die Antworten auf die Frage „Was bedeutet für Sie mehrsprachig zu sein?“ zeigen, dass die Frage einerseits (Fall 1) im Sinne einer Definition (Was heißt mehrsprachig sein? Wer ist mehrsprachig?) verstanden wurde, andererseits im Sinne von „Was bringt das mit sich?“. Bei ersterem Verständnis teilen sich die Antworten in solche, die *Onset of Acquisition* als Kriterium anführen (1a) und solche, in denen im weitesten Sinne *proficiency* anklingt (1b). Letztere kann man unter „Mehrere Sprachen im Alltag nutzen“ zusammenfassen.

##### 1. Fall

- (a) FB3<sup>61</sup>: „als Kleinkind mit mind. 2 Sprachen aufwachsen“  
FB4: „von Geburt an mit mehreren Sprachen aufwachsen“
- (b) FB7: „mich in mehreren Sprachen verständigen zu können.“  
FB12: „wenn man zwei oder mehr Sprachen fließend im Alltag und/oder Beruf spricht/verwendet.“

##### 2. Fall

- FB2: „bereichert jede Person“, „kann schwierig werden, wenn das Umfeld unsensibel damit umgeht“
- FB11: „bringt eine Menge Vorteile“

3 von 9, die diese Frage beantwortet haben, haben die Frage in nicht-intendierter Absicht verstanden (Fall 2), was zeigt, dass die Frage umformuliert werden soll-

---

<sup>61</sup>FB steht für Fragebogen. Die ausgefüllten und durchnummerierten Fragebögen befinden sich im Anhang.

te<sup>62</sup>. Meine Intention bei der Formulierung der Frage war es nach einer persönlichen Definition von Mehrsprachigkeit zu fragen, deshalb die Formulierung „Was bedeutet für Sie...“. Dass diese Formulierung auch als „Was ist die Folge von Mehrsprachigkeit“ verstanden werden kann, zeigt sich aus den unter 2) exemplifizierten Antworten. Damit wird die persönliche und die gesellschaftliche Bewertung von Mehrsprachigkeit angesprochen.

## **B Einbezug und Nutzung der Sprachen im Unterricht**

Der Frage, ob sie es für sinnvoll halten die Sprachen ihrer SuS in den Unterricht mit einzubeziehen, stimmten 9 von 12 zu. 2 waren unentschieden und 1 Person hielt es für nicht sinnvoll. Allerdings geben 7 von 12 an, dass ihre Schüler\*innen ihre Sprachen im Unterricht nicht benutzen dürften (siehe Abbildung 6). Ein von der Lehrkraft kontrolliertes Einbeziehen der Sprachen wird demnach weitestgehend positiv bewertet<sup>63</sup>, wohingegen den SuS die Nutzung ihres gesamten sprachlichen Repertoires weitestgehend versagt bleibt. Die Erklärungen dafür, dass die SuS ihre Erstsprachen im Unterricht nicht nutzen dürfen, lassen sich nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, im Speziellen der zusammenfassenden Paraphrasierung (vgl. Mayring 2016, S. 114) in folgenden Kategorien zusammenfassen (Frage 16). Es wird jeweils ein Beispiel gegeben<sup>64</sup>:

- Zum Wohl der Gemeinschaft  
FB3: „jeder soll möglichst jeden verstehen“
- Angst vor Kontrollverlust / Misstrauen gegenüber SuS  
FB1: „Erfahrungsgemäß werden die Sprachen nicht sinnvoll genutzt, sondern eher dazu über andere Schüler, Lehrer schlecht zu reden und Unruhe zu stiften.“
- Schulpolitik  
FB2: „Es gibt an dieser Schule die Übereinkunft nur Deutsch zu sprechen.“
- Überforderung der Lehrkraft  
FB8: „Bei mir, der Lehrkraft nicht automatisiert -> andere Dinge derzeit wichtiger!“

---

<sup>62</sup>Vielleicht würde es sich auch im Hinblick auf die Reduzierung von offenen Fragen anbieten daraus eine geschlossene Frage mit vorgegebenen Antworten zu machen.

<sup>63</sup>Dies wird durch die Antworten auf Frage 24 gestützt.

<sup>64</sup>Manche Kategorien begründen sich aufgrund des geringen Rücklaufs nur auf ein Beispiel.

Für den Einsatz der Sprachen auf einer eher theoretischen Ebene (Frage 18: Warum sollten die Sprachen der SchülerInnen im Unterricht Anwendung finden?) wurden Gründe genannt, die sich unter folgenden Antwortkategorien zusammenfassen lassen:

- Wertschätzung (am häufigsten genannter Grund)  
FB8: „Wertschätzung ihrer Sprache“
- Kulturelle Bildung  
FB2: „kulturelle Bildung bedeutet mehrere Sprachen zu kennen“
- Gleiche Voraussetzungen schaffen  
FB1: „Gerechtigkeit, niemand hat einen sprachlichen Vorteil“
- Scaffolding  
FB5: „Rückgriff auf Vorwissen“

Gegen den Einsatz der Sprachen der SuS (Frage 19) wurden Gründe aufgeführt, die sich wie folgt Paraphrasieren lassen:

- Zum Wohl der Sprachkompetenzen im Deutschen (häufigster Grund)<sup>65</sup>  
FB4: „um Übung der deutschen Sprache zu intensivieren“
- Angst vor Kontrollverlust / Misstrauen gegenüber SuS  
FB8: „keine Überprüfung ob das „Richtige“ gesagt wurde“
- Zum Wohl der Gemeinschaft  
FB4: „Ausgrenzung anderer, bes. wenn eine große Gruppe einer Sprache vertreten“

### **C Sprachbewusstheit / *Language Awareness***

Vier Befragte geben an, Sprachbewusstheit zumindest gelegentlich zu fördern. Sprachvergleiche, besonders auf Lexikonebene werden als Methode angegeben. Außerdem wird von einer Person das „Nachdenken über Sprache und Sprachphänomene“ und von einer anderen der Einsatz von z.B. türkischer Musik genannt. Weiterhin wird das gezielte Eingehen auf sprachliche Probleme genannt. Die anderen Antworten betreffen eher Ziele von LA und weniger Methoden.

---

<sup>65</sup>Dieser Grund fällt auch im Gespräch mit der Schulleitung.

## **D Registerunterschiede**

Die Hälfte der Lehrkräfte gibt an, zumindest gelegentlich Registerunterschiede zu thematisieren. Dies scheint meist in Form von Hinweisen zu geschehen, dass gewisse Formulierungen bzw. Ausdrücke in gewissen Kontexten angebracht sind und andere nicht. Ob Registervariation auch auf anderen Ebenen thematisiert wird (z.B. Syntax), ist anhand der Antworten nicht abzulesen.

## **E Sprachenportraits**

3 von 12 geben an, bereits Sprachenportraits in Form von Körpersilhouetten durchgeführt zu haben. Es wird allerdings nicht spezifiziert, ob im Anschluss in der Gruppe darüber gesprochen wurde.

## **F Sprachvergleiche**

9 von 12 Befragten geben an, Sprachvergleiche in ihrem Unterricht anzuführen. Dabei beziehen vier Lehrer\*innen die Sprachen ihrer SuS mit ein. Eine Person gibt an Englisch, Russisch, Türkisch einzubeziehen, eine andere Englisch, Latein, Altgriechisch. Aussprache und Lexikon werden als Ebenen genannt auf denen Sprachvergleiche stattfinden<sup>66</sup>.

## **G Weitere Ideen**

Es haben sich keine neuen bezüglich der in Abschnitt 3.2.3 genannten Methoden/Aktivitäten zum Einbezug der sprachlichen Diversität der SuS ergeben. Paragraph C-G beziehen sich auf Methoden zur Förderung von Sprachbewusstheit. Während nur sehr wenige angeben LA zu fördern, geben wesentlich mehr Lehrende an, zumindest gelegentlich Registerunterschiede und Sprachvergleiche anzuführen, also Methoden, die auf LA abzielen. Möglicherweise war einigen der Zusammenhang nicht bewusst. Offensichtlich ist trotz einer Verankerung im Berliner Sprachbildungscurriculum die Förderung von Sprachbewusstheit in der Praxis dieser Lehrenden kaum vertreten.

## **H Meinungen zum *Code-Switching***

- 1) FB2: „Ich finde das nicht sinnvoll, denn alle sollten als Kommunikationsgrundlage eine Sprache benutzen.“

---

<sup>66</sup>Frage 25 muss aufgrund eines Formfehlers leider aus der Betrachtung herausgenommen werden. Durch diese Frage hätte man ein besseres Bild von den die Sprachvergleiche betreffenden Ebenen erhalten können.

- 2) FB1: „Ich stehe dem kritisch gegenüber. Ich sehe die Gefahr, dass keine Sprache gut beherrscht wird, da in schwierigen sprachlichen Situationen in die andere Sprache gewechselt wird.“
- 3) FB4: „Wichtig ist, dass Kinder in irgendeiner Sprache sich gut ausdrücken können, bei uns herrscht oft eine Halbsprachigkeit vor in allen Sprachen. Solange das gegeben ist, ist ein Code-Switching in Freizeit nicht wegzudenken, in Schule nicht störend.“
- 4) FB7: „Im Englischunterricht dürfen die Schüler natürlich Deutsch und Englisch mischen.“

Leider haben nur vier Lehrpersonen diese Frage beantwortet. Dabei äußern sich zwei Personen eindeutig negativ über *Code-Switching* und begründen ihre Meinung durch den vermeintlichen Ausschluss derer, die die andere(n) Sprache(n) nicht verstehen (1) und andererseits dadurch, dass Code-Switching der Entwicklung der deutschen Sprache im Weg stehen würde (2). Eine andere Lehrkraft spricht von einer „vorherrschenden Halbsprachigkeit“ in der Schule, die sich durch *Code-Switching* manifestiert (3). Sowohl in Fall (2) als auch in Fall (3) wird *Code-Switching* als eine Strategie zum Kompensieren von Defiziten verstanden. Aber im Gegensatz zu (2) wird in (3) dies als eine sinnvolle und unerlässliche Strategie im Prozess des mehrsprachigen Spracherwerbs gewertet. D.h. der Einsatz der sprachlichen Ressourcen wird als Mittel verstanden, durch das das sprachliche Repertoire erweitert werden kann. Code-Switching allerdings als Ausdruck von 'Halbsprachigkeit' zu verstehen, ist jedoch aus sprachwissenschaftlicher Perspektive nicht haltbar, wobei schon die Kategorie 'Halbsprachigkeit' wissenschaftliche Fundierung fehlt wie bereits in 2.1.4 gezeigt wurde. An dieser Stelle manifestiert sich der Einfluss des öffentlichen und bildungspolitischen Diskurses, der in 2.1.2 behandelt wurde. Im Kontrast dazu gibt der Englischlehrer an, dass im Fremdsprachen „natürlich“ Deutsch und Englisch „gemischt“ benutzt werden dürfen. Andere Sprachen dürfen jedoch nicht genutzt werden, um die Kontrolle über das Gesagte behalten zu können. Deutsch und Englisch gelten als legitim, alle anderen Sprachen nicht. Als Motiv wird wie auch schon in B die Angst vor Kontrollverlust genannt.

## I Fortbildungen

Trotz der anscheinend schon regen Anwendung von Sprachvergleichen im Unterricht wurde dieses Thema für gewünschte Fortbildungen am häufigsten ange-

geben. Es entsteht der Eindruck, dass Sprachvergleiche als sehr positiv wahrgenommen werden<sup>67</sup>.

### **J AG Sprache(n) (er)leben!**

6 von 12 erachten eine solche AG bzw. ein solches Fach als sinnvoll. Nur eine Lehrkraft gibt an, dass sie die Inhalte für die meisten der SuS ihrer Schule für zu „abstrakt“ hielte. So eine Einschätzung kann den Schulerfolg von SuS beeinflussen, denn „[...] teachers beliefs about children and their abilities are known to strongly effect students' succes in school.“ MacSwan 2000, S. 6.

### **Zusammenfassung**

Ein systematischer Umgang mit der sprachlichen Diversität der Schülerschaft ist nicht zu erkennen. Die Auswertung des Fragebogens erweckt den Anschein, dass das Lehrpersonal geleitet von den eigenen Einstellungen und Fähigkeiten einer individuellen Praxis im Umgang mit den unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen nachgeht. Dabei lässt sich zumindest bei einem Teil der Lehrerschaft erkennen, dass sie die Sprachen ihrer SuS wertschätzen und sie im Unterricht auch zum Einsatz kommen. Aufgefallen ist eine besondere Offenheit gegenüber Sprachvergleichen. Diese werden bereits von einigen Lehrenden in der Praxis angewandt und außerdem als Inhalt für weitere Fortbildungen gewünscht. Außerdem ist deutlich geworden, dass ein kontrollierter Einbezug von Seiten der Lehrenden in Form z.B. von Sprachvergleichen sehr positiv gesehen wird, dabei aber eher prestigeträchtigere Sprachen wie Englisch, Französisch und Alt-Griechisch zum Einsatz kommen. Andererseits lassen die wenigsten Lehrer\*innen zu, dass die SuS andere sprachlichen Ressourcen nutzen als Deutsch oder Englisch. Das häufigste Motiv hierfür ist die Angst vor Kontrollverlust. Dies entspricht auch anderen Untersuchungen (Oomen-Welke 2017, S. 623). Ein von Oomen-Welke (2017) entwickeltes Sensibilisierungsprogramm für Lehrende, das darauf abzielt den Lernenden mehr Sinn zuzutrauen und die Angst vor fremden Sprachen abzubauen, könnte dem entgegenwirken (Oomen-Welke 2017, S. 623). Anhand der Antworten zum *Code-Switching* lässt sich erkennen, dass offensichtlich wenig über diese Form mehrsprachiger Praktik aus sprachwissenschaftlicher Perspektive bekannt ist. Daher wäre es sinnvoll, die Lehrenden über Funktionen von *Code-Switching* und auch über seine Bedeutung in der Kommunikation lebensweltlich mehrsprachiger Sprecher\*innen aufzuklären.

---

<sup>67</sup>An dieser Stelle könnte bspw. mit einem Workshop angesetzt werden.

## 4.5 Zwischenfazit

### 4.5.1 Methodisch

Es hat sich gezeigt, dass die Pilotierung eines Fragebogens, selbst wenn es sich um eine modifizierte Adaption eines schon erprobten Fragebogens handelt, unerlässlich ist. Eine optimierte Fassung würde weniger Fragen allgemein und im Besonderen weniger offene Fragen enthalten. Formfehler (Frage 25 und Rechtschreibfehler) könnten dazu beigetragen haben, dass manche Lehrer\*innen den Fragebogen nicht ernst genommen haben und es auch dadurch einen relativ geringen Rücklauf gab. Eine optimierte Fassung des Fragebogens könnte eingesetzt werden, um an weiteren Schulen den Umgang mit sprachlicher Diversität zu erheben, einerseits um ein besseres Bild von der Praxis zu erhalten und dabei evtl. auf *best practice* Beispiele zu stoßen und andererseits um den Grad der Offenheit der Schulleitung und des Lehrpersonals gegenüber möglichen Transformationen hin zu einer ressourcenorientierteren Praxis festzustellen<sup>68</sup>. Bei Feststellung einer gewissen Offenheit könnten dann Vorschläge für Fortbildungen, Workshops, Projektstage etc. an die entsprechende Schule herangetragen werden.

### 4.5.2 Inhaltlich

Die Grundschule befindet sich einem superdiversen multiethnischen Kiez mit geringem sozialen Status. Zwar hat eine Welle von Neu-Zugezogenen in den letzten 10 Jahren zu einer Aufwertung des Stadtteils geführt, diese neue soziale Struktur spiegelt sich allerdings (bisher) nicht in der Schule wider. Auch die zunehmende Diversifizierung der im Kiez gesprochenen Sprachen durch Zuzug von Menschen aus Süd- und Westeuropa ist nicht in der Schule repräsentiert. Das Bild der „Welt in einer Schule“ (Gogolin und Duarte 2013, S. 2) trifft somit nur teilweise auf diese Schule zu. Eine große sprachliche Diversität, die die schulische Umgebung seit jeher kennzeichnet, ist allemal gegeben. Der Großteil der Schüler\*innen ist mehrsprachig, wobei Arabisch und Türkisch die meist gesprochenen Sprachen neben dem Deutschen sind. Sowohl die Schulleitung als auch die Lehrerschaft betont die sprachlichen Defizite der Kinder. Dies liegt u.a. an dem starken Fokus auf die deutsche Sprache, der im Schulkonzept verankert, von der Schulleitung im Interview betont und auch von einigen Lehrenden angeführt wurde. Wie bereits erwähnt geht es hier nicht darum infrage zu stellen, dass eine zentrale Aufgabe der Schule ist, allen Kindern die für einen erfolgreichen Bil-

---

<sup>68</sup>Dafür wäre natürlich ein quantitativ größerer Rücklauf wünschenswert.

dungsweg erforderlichen Sprachkompetenzen im Deutschen zu vermitteln. Nur kann der Weg, wie in Kapitel 3 beschrieben wurde, unterschiedlich ausfallen. Anstatt Strategien zu entwickeln, die sprachlichen Ressourcen, die die SuS in die Schule mitbringen, wahrzunehmen, hierauf aufzubauen und damit zu arbeiten, konzentriert sich diese Schule auf eine Vielzahl an Fördermaßnahmen, die auf den Ausgleich von Defiziten im Deutschen abzielen. Angesichts dieser Tatsachen wäre es sinnvoll, Sensibilisierungsprogramme, wie sie in 3.2.2 vorgestellt wurden, durchzuführen um u.a. diese defizitäre Sicht auf Mehrsprachigkeit zu reflektieren und eine *Critical Language Awareness* beim Schulpersonal zu erreichen. In einem zweiten Schritt könnten Materialien und Methoden vorgestellt werden, die auf (C)LA abzielen und den Einbezug der sprachlichen Ressourcen der Schüler\*innen vorsehen. Demgegenüber hat sich die Mehrheit aufgeschlossen gezeigt. In Anbetracht der politischen Agenda der rot-rot-grünen Regierung und der Vielzahl an Mehrsprachigen an dieser Schule wäre ein Ausbau des Angebots an Herkunftssprachenunterricht und die Anerkennung als prüfungsrelevantes Fach denkbar. Arabisch und Türkisch würden sich dafür aufgrund der vielen Sprecher\*innen anbieten. Wie in 4.2 bereits erwähnt, sagt dieser Fall zunächst nichts über die Gesamtsituation aus. Ein Vergleich mit anderen Schulen aus dem Kiez wäre wünschenswert. Die aus dem Interview mit der Schulleitung, dem (Sprachbildungs-)Programm der Schule und der Befragung der Lehrenden gewonnen Eindrücke könnten als erster Schritt zur Erhebung eines Schulsprachenprofils genutzt werden (siehe Busch 2017, S. 172). Dafür müsste in einem nächsten Schritt, die tatsächlichen sprachlichen Ressourcen und Praktiken der Schüler\*innen erhoben werden.

## 5 Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit habe ich versucht zu zeigen, dass obwohl Mehrsprachigkeit (wieder) eine immer größere Rolle in der heutigen globalisierten Welt auch in westlichen Gesellschaften spielt, eine monolinguale Standardideologie und damit ein monolingualer Bias auf verschiedenen Diskursebenen nicht überwunden ist. Dies kann als Grund für defizitäre Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit verstanden werden. Heteroglossische Mehrsprachigkeitsansätze bieten einen Ausweg, indem sie nicht von einzelnen, voneinander separaten Sprachen ausgehen, sondern das heteroglossische sprachliche Repertoire von Sprecher\*innen und Sprechgemeinschaften ins Zentrum ihrer Forschung stellen. Damit rücken sprachliche Variati-



on und sprachlicher Wandel in den Fokus. Einige Vertreter\*innen dieser Ansätze haben Konzepte für die schulische Praxis entwickelt (u.a. Busch 2017, García und Wei 2014, Wiese et al. 2014), die Gemeinsamkeiten mit *Critical Language Awareness*-Ansätzen aufweisen und in Abschnitt 3.2 vorgestellt wurden.

Der Raum Schule sieht sich einer besonders schwierigen Aufgabe gegenüber, da dort der (auch historisch bedingte) starke Fokus auf Deutsch als Bildungssprache im Widerspruch mit der tatsächlichen Heteroglossie der Schülerschaft steht, die in superdiversen Stadtteilen wie Berlin-Neukölln besonders ausgeprägt ist. Programme wie FörMig-Transfer<sup>69</sup> und die Implementierung durchgängiger Sprachbildung im Rahmenlehrplan und in der Ausbildung von Lehrenden zeigen, dass in Berlin in den letzten 10 Jahren einiges unternommen wurde, um der Benachteiligung von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken. Der Einbezug der sprachlichen Ressourcen im Rahmen von Sprachbewusstheit ist curricular verankert. Auch der politische Wille zum Ausbau von Angeboten zur Förderung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Rahmen von Herkunftssprachenunterricht und zur Anerkennung von migrantischen Minderheitensprachen als prüfungsrelevante Fächer scheint gegeben zu sein. In der schulischen Praxis sind diese Entwicklungen allerdings nur teilweise angekommen. Das in dieser Arbeit untersuchte Fallbeispiel zeigt eine Grundschule, die in besonderem Maß mit der historisch und politisch bedingten sozialen Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund konfrontiert ist. Statt jedoch diese Situation und die Rolle, die der Schule dabei zukommt, kritisch zu reflektieren, bleibt sie einem Diskurs verhaftet, der allein die monolinguale Standardsprache als legitim anerkennt und das Problem bei den Beteiligten, also den SuS selbst und deren Familien sucht. Dies entspricht dem in der öffentlichen Debatte vorherrschendem Diskurs (2.1.2). Trotz dessen konnte bei einem Teil der Lehrerschaft eine Offenheit gegenüber dem stärkeren Einbezug der Sprachen der SuS, besonders in Form von Sprachvergleichen, festgestellt werden. An dieser Stelle könnte angesetzt werden, um entsprechende Fortbildungsprogramme zu Methoden/Aktivitäten (3.2.3) für den Unterricht anzubieten. Daran anschließend könnten Sensibilisierungsprogramme zu Anti-Bias (Wiese et al. 2017) und *Multilingual Critical Language Awareness* (García 2017) (3.2.2) angeboten werden, um eine kritische Reflexion von Einstellungen und Annahmen in Bezug auf Sprache anzustoßen. Der in dieser Arbeit verwendete Fragebogen könnte in einer überarbeiteten Version dazu genutzt werden, einerseits den Umgang mit

---

<sup>69</sup><http://www.foermig-berlin.de/>

sprachlicher Diversität in weiteren Schulen und ihre Offenheit gegenüber Transformationsprozessen festzustellen, um daraufhin zur spezifischen Ausgangslage passende Fortbildungsprogramme bzw. Projektstage anzubieten. Darüberhinaus könnten *best practice* Beispiele identifiziert und evtl. innovative Methoden aus der schulischen Praxis entdeckt werden.

Wie bereits angedeutet wurde, entwickelt sich der Raum Schule nicht in einem machtfreien Raum. Daher ist es eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe lebensweltliche Mehrsprachigkeit auch bei Involvierung nicht-prestigeträchtiger Sprachen als Normalität anzuerkennen, wertzuschätzen und zu berücksichtigen. Auf wissenschaftlicher Ebene könnte eine stärkere interdisziplinäre Zusammenarbeit von Sprachwissenschaft und –didaktik<sup>70</sup>, Erziehungswissenschaft und Migrationsforschung dazu beitragen. Darüber hinaus ist der Transfer von Erkenntnissen aus der Forschung in den öffentlichen und (bildungs)politischen Diskurs und in die Praxis von entscheidender Bedeutung. Für die Umsetzung in die Praxis ist vor allem die Politik gefragt, indem sie die nötigen finanziellen (und personellen) Ressourcen bereitstellt.

Aufgrund der vielen Einflussfaktoren, die den Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. sprachlicher Diversität im Raum Schule bedingen, war es mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich alle angesprochenen Konzepte in ihrer Vielschichtigkeit darzustellen. Diese konnten teilweise nur angeschnitten werden. Besonders die genauere Betrachtung von Spracherwerbsprozessen in multilingualen Kontexten unter Einbezug sowohl soziolinguistischer als auch kognitiver Aspekte und die Auswirkungen einer ressourcenorientierten, heteroglossischen Praxis im Unterricht auf eben diese wären hier zu nennen und könnten Thema für eine weitere Arbeit sein.

---

<sup>70</sup>Unter Sprachdidaktik subsumiere ich hier alle Sprache betreffenden didaktischen Ausrichtungen, also Fremd-, Zweit-, Mehrsprachigkeits-, Tertiärsprachdidaktik und allgemeine Sprachdidaktik.

# Literatur

## Forschung

- Androutsopoulos, J. (2017). „Soziolinguistische Mehrsprachigkeit. Ressourcen, Praktiken, Räume und Ideologien mehrsprachiger Kommunikation.“ In: *Der DeutschUnterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*. 4, S. 53–63.
- Auer, P. (2005). *Code-Switching in Conversation : Language, Interaction and Identity*. London [u.a.]: Routledge.
- (2007). „Competence in performance: Code-Switching und andere Formen bilingualen Sprechens“. In: *Streitfall Mehrsprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Hrsg. von I. Gogolin und U. Neumann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–110.
- (2009). „The monolingual bias in bilingualism research, or: why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics“. In: *bilingualism: a social approach*. Hrsg. von M. Heller. New York: Palgrave Macmillan, S. 73–94.
- Auer, P. und L. Wei (2007). „Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem?“ In: *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Hrsg. von P. Auer und L. Wei. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 1–12.
- Bailey, B. (2007). „Heteroglossia and boundaries“. In: *Bilingualism: a social approach*. Hrsg. von M. Heller. Hampshire [u.a.]: Palgrave Macmillan, S. 257–274.
- (2012). „Heteroglossie“. In: *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Hrsg. von M. Martin-Jones, A. Blackledge und A. Creese. London: Routledge, S. 499–507.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beacco, J.-C. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bhatt, A. und M. Martin-Jones (1992). „Whose resource? Minority languages, bilingual learners and language awareness“. In: *Critical Language Awareness*. Hrsg. von N. Fairclough. London [u.a.]: Longman, S. 285–302.

- BIM (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. URL: [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publicationen/2017/Juli/Vielfalt\\_im\\_Klassenzimmer\\_final.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publicationen/2017/Juli/Vielfalt_im_Klassenzimmer_final.pdf).
- Blackledge, A. und A. Creese (2014). „Heteroglossia as Practice and Pedagogy“. In: *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Hrsg. von A. Blackledge und A. Creese. Dordrecht: Springer, S. 1–20.
- Blasius, J. (2004). „Gentrification und die Verdrängung der Wohnbevölkerung“. In: *Angewandte Soziologie*. Hrsg. von R. Keschkes, M. Wagner und C. Wolf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 21–44.
- Blommaert, J. (2011). „The long language-ideological debate in Belgium“. In: *Journal of Multicultural Discourses* 6.3, S. 241–256.
- Blommaert, J. und A. Backus (2013). „Sperdiverse Repertoires and the Individual“. In: *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Hrsg. von I. de Saint-Georges und J. J. Weber. Rotterdam: Sense, S. 11–32.
- Bloomfield, L. (1927). „Literate and Illiterate Speech“. In: *American Speech* 2, S. 423–439.
- Bourdieu, P. (1982). „Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches“. In: *Pierre Bourdieu. Sprache*. Hrsg. von F. Schultheis und S. Egger. Berlin: Suhrkamp, S. 107–178.
- (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. 2. Aufl. Hamburg: VSA-Verlag.
- Budde, M. (2016). „Mehrsprachigkeit - Language Awareness - Sprachbewusstheit. Eine Einführung“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21.2, S. 157–179.
- Busch, B. (2010). „Die Macht präbabylonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 40, S. 58–82.
- (2012). „The linguistic repertoire revisited“. In: *Applied Linguistics* 33.5, S. 503–523.
- (2017). *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: utb.
- Canagarajah, A.S. (2013). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. New York: Routledge.
- Candelier, M. (2007). *Janua Linguarum - The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Chlosta, C. und T. Ostermann (2017). „Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem“. In: *Deutsch als Zweitsprache*. Hrsg. von B. Ahrenholz und I. Oomen-Welke. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 21–40.
- Cook, V.J. (1991). „The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence“. In: *Second Language research* 7.2, S. 103–117.
- Cummins, J. (1976). „The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses“. In: *Working Papers on Bilingualism* 9, S. 1–43.
- (1994). „Semilingualism“. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Hrsg. von E. K. Brown. Amsterdam [u.a.]: Elsevier, S. 3812–3814.
- (2016). „Multilingualism, Identity, and School Achievement: Separating Evidence from Ideology“. In: *The Future of Multilingualism in the German Educational System: Turkish and Russian in Focus*.
- Cummins, J., P. Chow und S.R. Schecter (2006). „Community as Curriculum“. In: *Language Arts* 83.4, S. 297–304.
- Daase, A., B. Hinrichs und J. Settinieri (2014). „Befragung“. In: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache*. Hrsg. von J. Settinieri et al. Paderborn: Schöningh, S. 103–122.
- Dirim, I. und P. Auer (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Döring, C. und K. Ulbricht (2016). „Gentrification Hotspots und Verdrängungsprozesse in Berlin. Eine quantitative Analyse“. In: *Gentrifizierung in Berlin. Verdrängungsprozesse und Bleibestrategien*. Hrsg. von I. Helbrecht. 4. Aufl. Bielefeld: transcript, S. 17–43.
- Doughty, C. (2003). „Instructed SLA: Constraints, Compensation and enhancement“. In: *Handbook of second language acquisition*. Hrsg. von C. Doughty und M.H. Long. New York: Basil Blackwell, S. 256–310.
- Ekinci, Y. und H. Günesli (2016). *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland: Eine empirische Studie*. Frankfurt am Main.
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London [u.a.]: Longman.
- Fouroutan, N. (2015). *Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fürstenau, S. und H. Niedrig (2017). „Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt“. In: *Migration und schulischer*

- Wandel: Mehrsprachigkeit*. Hrsg. von S. Fürstenau und M. Gomolla. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–87.
- Gagarina, N. und A. Skerra (2016). „Mythen und Fakten über die Mehrsprachigkeit: Spracherwerb und Sprachbildung“. In: *Ein Kind - Zwei Sprachen: Bedingungen und Perspektiven der deutsch-türkischen frühkindlichen Bildung am Beispiel Berlin*. Hrsg. von E. Esen. Ankara: Siyasal Kitabevi, S. 277–290.
- Gal, S. (2006). „Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe“. In: *Language Ideologies, Policies and Practices. Language and the Future of Europe*. Hrsg. von C. Mar-Molinero und P. Stevenson. London: Palgrave Macmillan, S. 13–26.
- García, O. (2008). „Multilingual Language Awareness and Teacher Education“. In: *Encyclopedia of language and education*. Hrsg. von N. Hornberger et al. Bd. 6. Dordrecht: Springer Science+Business Media LLC, S. 385–400.
- (2017). „Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education“. In: *Language Awareness and Multilingualism*. Hrsg. von J. Cenoz, D. Gorter und S. May. 3. Aufl. Switzerland: Springer International Publishing, S. 263–280.
- García, O. und L. Wei (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Gogolin, I. und J. Duarte (2013). „Introduction. Linguistic superdiversity in educational institutions. Research“. In: *Linguistic Superdiversity in Urban Areas*. Hrsg. von I. Gogolin und J. Duarte. Amsterdam: John Benjamins, S. 1–24.
- Gröschel, B. (2009). *Das Serbokroatische zwischen Linguistik und Politik*. München: LINCOM Studies in Slavic Linguistics.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge [u.a.]: Harvard University Press.
- (2010). *Bilingual Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gumperz, J. (1964). „Linguistic and Social Interaction in Two Communities“. In: *American Anthropologist* 66, S. 137–157.
- (1982). *Discourse Strategies: Studies in International Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Halliday, M. A. K. (1971). „Language in a Social Perspective“. In: *The Context of Language. Educational Review* 23.3, S. 165–188.
- Hansegård, N. E. und T. Lunden (1968). *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helbrecht, I. (2016). „Gentrification und Verdrängung“. In: *Gentrifizierung in Berlin. Verdrängungsprozesse und Bleibestrategien*. Hrsg. von I. Helbrecht. 4. Aufl. Bielefeld: transcript, S. 9–16.
- Heller, M. (2007). „Bilingualism as Ideology and Practice“. In: *bilingualism: a social approach*. Hrsg. von M. Heller. Toronto: Palgrave Advances in Linguistics, S. 1–21.
- Hinnenkamp, V. (2005). „Semilingualism, Double Monolingualism and Blurred Genres - On (Not) Speaking a Legitimate Language(1)“. In: *Journal of Social Science Education* 4.1, S. 57–90.
- Hult, F. und N. H. Hornberger (2016). „Revisiting orientations in language planning : Problem, right, and resource as an analytical heuristic“. In: *Bilingual Review* 33.3, S. 30–49.
- Hüning, M. (2013). „Standardsprachenideologie. Über Sprache als Mittel zur Ab- und Ausgrenzung“. In: *Out of the Box: Über den Wert des Grenzwertigen*. Hrsg. von E. Besamusca, C. Hermann und U. Vogl. Wien: Praesens Verlag, S. 105–122.
- James, C. und P. Garrett (1992). *Language Awareness in the Classroom*. London [u.a.]: Longman.
- Jessner, U. (2005). „Multilingual Metalanguage, or the Way Multilinguals Talk about Their Languages“. In: *Language Awareness* 14.1, S. 56–68.
- Jørgensen, J. N. (2008). „Polylingual Languageing Around and Among Children and Adolescents“. In: *International Journal of Multilingualism* 5.3, S. 161–176.
- Jørgensen, J. N. et al. (2011). „Polylanguageing in Superdiversity“. In: *Diversities* 13, S. 23–38.
- Kelle, S. und U. Kluge (1999). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Klein, W. (2000). „Prozesse des Zweitspracherwerbs“. In: *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie*. Hrsg. von H. Grimm. Göttingen: Hogrefe, S. 537–570.

- Krafft, A. (2004). *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Krifka, M. et al. (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Tübingen: Tübingen : Stauffenburg-Verl.
- Krumm, H.-J. und E.-M. Jenkins (2001). *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: eviva Verlag.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Kupisch, T. und J. Rothman (2018). „Termonology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers“. In: *International Journal of Bilingualism* 22.5, S. 564–582.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. 4. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz PVU.
- Landry, R. und R. Bourhis (1997). „Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality“. In: *Journal of Language and Social Psychology* 16.1, S. 23–49.
- Lange, I. und I. Gogolin (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- (2011). „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung“. In: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.
- Löser, J. (2011). „Herkunftssprachen in der Schule. Eine international vergleichende Studie“. In: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Hrsg. von S. Fürstenau und M. Gomolla. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 202–214.
- Luchtenberg, S.. (2017). „Language Awareness“. In: *Deutsch als Zweitsprache*. Hrsg. von B. Ahrenholz und I. Oomen-Welke. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107–117.
- Lüdi, G. (1996). „Migration und Mehrsprachigkeit“. In: *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de contact*. Hrsg. von H. Goebl et al. Berlin, N.Y.: Walter de Gruyter, S. 320–327.
- MacSwan, J. (2000). „The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities“. In: *Hispanic Journal of Behavioral Science* 22.1, S. 3–45.
- Martens, L. (2018). „Noch nicht zur Sprache gebracht.“ In: *bbz - Berliner Bildungszeitschrift der GEW* 06/2018, S. 6–8.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.



- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Moliner, O. und M. Vogl U. and Hüning (2013). „Europe’s multilingualism in the context of a European culture of standard languages“. In: *Exploring the dynamics of Multilingualism. The DYLAN project*. Hrsg. von A.-C. Berthoud, F. Grin und G. Lüdi. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins, S. 407–428.
- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neumann, U. (1991). „Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen“. In: *Die Grundschulzeitschrift* 43, S. 59.
- Niedrig, H. (2002). „Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt - Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze“. In: *Tertium comparationis* 8.1, S. 1–13.
- Norton, Bonny und Carolyn McKinney (2011). „An identity approach to second language acquisition“. In: *Alternative Approaches to SLA*. Hrsg. von Dwight Atkinson. London [u.a.]: Routledge, S. 73–94.
- Oomen-Welke, I. (2016). „Mehrsprachigkeit - *Language Awareness* - Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21.2, S. 5–12.
- (2017). „Didaktik der Sprachenvielfalt“. In: *Deutsch als Zweitsprache*. Hrsg. von B. Ahrenholz und I. Oomen-Welke. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 617–632.
- Otsuji, E. und A. Pennycook (2010). „Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux.“ In: *International Journal of Multilingualism* 7, S. 240–254.
- Paulston, C. B. (1974). „Questions concerning bilingual education“. In: *Inter-american Conference on Bilingual Education*.
- Pennycook, A. (2016). „Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement.“ In: *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Hrsg. von Nicolas Coupland. Cambridge: Cambridge University Press, S. 201–216.
- Pfaff, C. (2010). „Multilingual development in Germany in the crossfire of ideology and politics“. In: *Perspectives in Politics and Discourse*. Hrsg. von U. Okulska und P. Cap. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins, S. 327–357.
- (2011). „Multilingual Development in Germany in the Crossfire of Ideology and Politics: Monolingual and Multilingual Expectations, Polylingual Practices“. In: *Transit* 7.1, S. 1–22.
- Pfaff, C. et al. (2014). „Minority language instruction in Berlin and Brandenburg. Overview and case studies of Sorbian, Polish, Turkish and Chinese.“

- In: *Plurilingual Education. Policies - practices - Language development*. Hrsg. von P. Grommes und A. Hu. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins, S. 87–112.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Putnam, M. T. und L. Sánchez (2013). „What’s so incomplete about incomplete acquisition? A prolegomenon to modeling heritage language grammar“. In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 3.4, S. 478–508.
- Ricento, T. (2005). „Problems with the ‘language-as-resource’ discourse in the promotion of heritage languages in the U.S.A.“ In: *Journal of Sociolinguistics* 9.3, S. 348–368.
- Ruiz, R. (1984). „Orientations on Language Planning“. In: *Bilingual Review* 8.2, S. –.
- Sato, M. und S. Ballinger (2012). „Raising language awareness in peer interaction: A cross-context, cross-method examination“. In: *Language Awareness* 21, S. 157–179.
- Scarvaglieri, C. (2017). „‘Educational Landscaping’: a method for raising awareness about language and communication“. In: *Language Awareness* 26.4, S. 325–342.
- Scarvaglieri, C. und C. Zech (2013). „Ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund’: Eine funktional-semantische Analyse von ‘Migrationshintergrund’. 58.1: 201–27.“ In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 58.1, S. 201–227.
- Schleppegrell, M. J. (2013). „The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development“. In: *Language Learning* 63.1, S. 153–170.
- Schmidt, R. W. (1990). „The role of consciousness in second language learning“. In: *Applied Linguistics* 11.2, S. 287–308.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not? The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spivak, G. C. (1995). „Can the subaltern speak?“ In: *The Postcolonial Studies Reader*. Hrsg. von B. Ashcroft, G. Griffiths und H. Tiffin. London [u.a.]: Routledge, S. 24–28.
- Stevenson, P. (1993). „The German Language and the Construction of National Identities“. In: *‘Das unsichtbare Band der Sprach’ Studies in German Language and Linguistic History in Memory of Leslie Seiffert*. Hrsg. von J. L. Flood et al. Stuttgart: Verlag Hans-Dieter Heinz, Akademischer Verlag Stuttgart, S. 333–356.
- Svalberg, A. (2007). „Language Awareness and Language Learning“. In: *Language Teaching* 40.1, S. 287–308.

- Svalberg, A. (2016). „Language Awareness Research: where we are now“. In: *Language Awareness* 25.1-2, S. 4–16.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: und wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- (2011). „Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen“. In: *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Hrsg. von L. M. Eichinger, A. Plewnia und M. Steinle. Tübingen: Narr, S. 69–100.
- Trudgill, P. (1992). *Introducing Language and Society*. London [u.a.]: Penguin English.
- Vertovec, S. (2007). „Super-diversity and its implications“. In: *Ethnic and Racial Studies* 30.6, S. 1024–1054.
- Wiese, H. (2011). „Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom 'gebrochenen Deutsch' bis zur 'doppelten Halbsprachigkeit' türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland“. In: *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*. Hrsg. von S. Ozil, M. Hofmann und Y. Dayioğlu-Yücel. Göttingen: v&r unipress, S. 73–84.
- (2015). „"This migrants' babbel is not a german dialect!" - the interaction of standard language ideology and 'us'/'them'-dichotomies in the public discourse of multiethnolect“. In: *Language in Society* 44.3, S. 341–368.
- Wiese, H., K. Mayr et al. (2017). „Changing teachers' attitudes towards linguistic diversity: effects of an anti-bias programme“. In: *International Journal of Applied Linguistics* 27.1, S. 198–220.
- Wiese, H. und M. Pohle (2016). „"Ich geh Kino" oder "...ins Kino"? Gebrauchsrestriktionen nichtkanonischer Lokalangaben“. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 35.2, S. 171–216.
- Wiese, H., C. Schroeder et al. (2012). „Gemeinsame Stellungnahme von Wissenschaftlerinnen sprachwissenschaftlicher Forschungseinrichtungen zum Mythos der "doppelten Halbsprachigkeit"“. In: *Kiezdeutsch: ein neuer Dialekt entsteht*. Hrsg. von H. Wiese. München: Beck, S. 276–279.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. 5. Aufl. London: SAGE.
- Zur Nieden, B. und J. Karakayali (2016). „Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft“. In: *Migration: Aufösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Hrsg. von S. Ozil, M. Hofmann und Y. Dayioğlu-Yücel. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–96.

## Materialien

- Galling, I. (2011). „Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit“. In: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Hrsg. von S. Fürstenau und M. Gomolla. Wiesbaden: Springer: VS Verlag für Sozialwissenschaften. URL: [https://www.springer.com/cda/content/document/cda\\_downloadaddocument/w\\_41\\_4715.pdf?SGWID=0-0-45-1362464-p174295866](https://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloadaddocument/w_41_4715.pdf?SGWID=0-0-45-1362464-p174295866).
- Oomen-Welke, I. (2007). *Der Sprachenfächer 3. Internationale Wörter: Fremdwörter, Internationale Wörter, internationale Wortbausteine*. Freiburg: Filibach.
- Schreger, C. (2009/10). *Projekt: Kleine Bücher*. <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/kb.pdf>. eingesehen am 16.02.2019.
- Sprachenkompetenzzentrum, Österreichisches (2012). *KIESEL - Materialien zur Mehrsprachigkeit*. URL: [http://www.oesz.at/OESZNEU/main\\_01.php?page=0151&open=13&open2=33](http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open2=33). eingesehen am 20.02.2019.
- Young migrants. Supporting multilingual classrooms* (2019). European Council for Modern Languages of the Council of Europe. URL: <https://www.ecml.at/TrainingConsultancy/Multilingualclassrooms/Workshopmodules/tabid/1843/Default.aspx>. eingesehen am 20.02.2019.

## Sonstige Quellen

- Association-for-Language-Awareness (2018). URL: [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/2017/Juli/Vielfalt\\_im\\_Klassenzimmer\\_final.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Juli/Vielfalt_im_Klassenzimmer_final.pdf). eingesehen am 20.02.2019.
- Bundeszentrale-für-politische-Bildung (2019). *GrafStat*. URL: <http://www.grafstat.de/>. eingesehen am 20.02.2019.
- Dassler, S. und S. Vogt (23. Nov. 2018). „Fremdsprache Deutsch“. In: *Der Tagesspiegel*.
- Kretz, S. (2016). „Die Macht der Wörter“. In: *GEO* 09, S. 28–39.
- Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Familie (Berlin) und Ministerium für Jugend, Bildung Sport Land Brandenburg (2015a). *B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. URL: [https://bildungsserver.berlin-%20brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht%20rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_B\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-%20brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht%20rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf). eingesehen am 16.02.2018.
- (2015b). *Teil A Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1-10*. URL: <https://bildungsserver.berlin-%20brandenburg.de/fileadmin/>

- bbb/unterricht/rahmen%20lehrplaene/%20Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\_Fassung/Teil\_A\_2015\_11\_16web.pdf. eingesehen am 19.02.2019.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2013). *FörMig-Transfer*. URL: <http://www.foermig-berlin.de/>. eingesehen am 20.02.2019.
- Sozial Demokratische Partei (SPD, Berlin), Die Linke (Berlin) und Bündnis90/Die Grünen (Berlin) (2016). *Koalitionsvereinbarung für die Legislaturperiode 2016-2021*. URL: <https://www.spd.berlin/w/files/wahl2016/161116-koalitionsvertrag-final.pdf>. eingesehen am 16.02.2019.
- Stadtentwicklung und Wohnen, Senatsverwaltung für (2010). *Monitoring Soziale Stadtentwicklung*. URL: [http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten\\_stadtentwicklung/monitoring/download/2010/monitoring\\_soziale\\_stadtentwicklung\\_endbericht\\_2010.pdf](http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/download/2010/monitoring_soziale_stadtentwicklung_endbericht_2010.pdf). eingesehen am 20.02.2019.
- (2017). *Monitoring Soziale Stadtentwicklung*. URL: [http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten\\_stadtentwicklung/monitoring/download/2017/Monitoring\\_Soziale\\_Stadtentwicklung\\_2017-Bericht.pdf](http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/download/2017/Monitoring_Soziale_Stadtentwicklung_2017-Bericht.pdf). eingesehen am 20.02.2019.
- Statistisches-Bundesamt (2019). *Migration und Integration*. URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html;%20jsessionid=CE3575D7B2A920CFF4D2A11BD21B394F.InternetLive2>.
- Universität-Potsdam (2018). *SFB1287 Limits of Variability in Language, Projekt A01 Integration sprachlicher Ressourcen in hochdiversen urbanen Kontexten, die die Grenzen der Variabilität ausloten*. URL: <https://www.uni-potsdam.de/de/sfb1287/teilprojekte/cluster-a/projekt-a01.html>. eingesehen am 15.02.2019.